

***“Nos sentimos mal, pero estamos bien”:
medición vs vivencia del Desgaste
profesional (*burnout*) desde el modelo
cultural nicaragüense.***



OLGA KULAKOVA

TESIS DOCTORAL

Madrid, 2016

Facultad de Psicología
Departamento de Psicología Biológica y de la Salud

***“Nos sentimos mal, pero estamos bien”:*
medición vs vivencia del Desgaste
profesional (*burnout*) desde el modelo
cultural nicaragüense.**

Tesis Doctoral

Autora:

Olga Kulakova

Directores:

Dr. Bernardo Moreno Jiménez, (UAM, España)

Dra. Eva Garrosa Hernández, (UAM, España)

Dra. Aurora del Carmen Aragón Benavides, (UNAN, Nicaragua)

Madrid, 2016



*Aquel que dice “no puede hacerse”
será sorprendido por alguien que lo haga.*

(Anónimo)





Dedicatoria

*A Israel, mi compañero de sueños,
a quien admiro y quiero expresarle mi amor
todos los días de nuestras vidas*





Agradecimientos

Estoy íntimamente agradecida con todas aquellas personas que me han posibilitado el mundo de experiencias lleno de virtudes.

Mi profunda gratitud a mis directores de tesis: Aurora, Eva y Bernardo, que hacen posible el engranaje científico y educativo con el que este mundo se mueve y se enriquece cada día. En particular, a Aurora, por seguir de cerca mi evolución en el camino de este gran aprendizaje, ofreciendo su respaldo y amistad; a Eva, por iniciarme en el tema del Desgaste profesional y apoyar mis nuevas iniciativas; a Bernardo, por su sabia y oportuna orientación que ha ampliado mis horizontes.

Mi agradecimiento especial a Milagros Ocalín por sus brillantes “revelaciones” estadísticas y la pasión por la ciencia que ha compartido conmigo.

Un lugar importante ocupan los maestros y las maestras nicaragüenses que han tomado parte de esta investigación, agradezco su generosa colaboración.

Mi agradecimiento al Ministerio de Educación de Nicaragua por abrirme sus puertas y facilitar el proceso. A la Fundación Carolina, por confiar en mi proyecto y financiar las estancias en España.

A todos mis amigos, amigas y mi gente cercana por el cariño muy especial que llevo dentro, especialmente a mi esposo Israel e hijo Andrey, que han nutrido mis fuerzas para emprender y concluir esta labor; a Bego, una persona extraordinaria, que me ha permitido entrar en su vida y me ha enseñado que la vida es lo que nosotros hacemos de ella.

¡Infinitamente agradecida!



RESUMEN

El *burnout* es surgido y razonado en un sistema relacional basado en la interacción social y comunicación contextual. La forma de expresar sus constructos está ligada a un sistema simbólico, el producto de vivencias culturales y de construcción social de la realidad. Desde la psicometría se espera que los tests adaptados a diferentes culturas, sean equivalentes, y garanticen la validez de predicciones y mediciones libres de sesgo. Siendo los constructos universales del *burnout* “culturalmente relativizados”, éstos tienen importantes implicaciones para las inferencias de las realidades disimilares. El *objetivo principal* de esta tesis fue determinar los supuestos culturales que subyacen en la configuración del Desgaste profesional (*burnout*) y analizar su articulación en las pruebas psicométricas del *burnout*, desde la percepción, vivencia, práctica y el sentido propio compartido por los nicaragüenses.

Se aplicó un modelo *mixto* de *triangulación concurrente*. Los datos *cuantitativos* fueron recolectados mediante la escala genérica de “Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey (MBI-HSS)” y la específica, “Cuestionario de Burnout del Profesorado Revisado” (CBP-R). 505 docentes de 112 centros educativos procedentes de cinco departamentos de Nicaragua formaron parte de estudio. La mayoría fueron mujeres (75%) y con contratación fija (93.5%). Se aplicaron diferentes análisis: factorial, de fiabilidad, correlacional, Modelos de ecuaciones estructurales (SEM) y mediación. Los *resultados* del análisis factorial exploratorio mostraron debilidades en ambas escalas en cuanto a las dimensiones de Despersonalización y Realización personal. El 41% de los ítems del MBI-HSS y el 42% del CBP-R no saturaron correctamente en los factores esperados y no superaron las cargas factoriales establecidas en la muestra nicaragüense. Con el análisis factorial confirmatorio, eliminando nueve ítems en el MBI-HSS y ocho ítems en el CBP-R, se logró replicar con un buen ajuste el modelo de tres factores con el *burnout* como una sola variable latente (modelo de segundo orden). Los cálculos de la consistencia interna en ambas escalas mostraron la fiabilidad aceptable para el Agotamiento emocional y muy por debajo de los criterios establecidos de la dimensión Despersonalización. La Realización personal mejoró su consistencia eliminando los ítems que no superaron las cargas factoriales establecidas.

Los datos *cualitativos* fueron recolectados mediante 25 grupos focales y siete entrevistas a profundidad. En esta fase participaron 191 informantes procedentes de centros educativos de seis departamentos de Nicaragua. Para el análisis se utilizó la estrategia metodológica de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*). Se aplicaron reglas analíticas y principios más distintivos: el *método de comparación constante*, *muestreo teórico*, *clasificación* de los datos, construcción de la *categoría central*, generación de *teorías sustantivas*. Los datos emergentes generaron 139 códigos sustantivos. La categoría que representó el aspecto dominante de la investigación fue *Racionalidad cultural*. Se explicaron las dimensiones del *burnout*, Realización Personal (eficacia) y Despersonalización (cinismo) y Agotamiento emocional a través de una *Racionalidad Intragrupal*, *Racionalidad Reforzadora* (atribución de fracaso y éxito) y la experiencia cultural de Género, así como componentes mediadores, la Fe y la Familia.

La triangulación de los datos evidenció las diferencias en la vivencia del Desgaste profesional entre los contextos de tradición *colectivista* e *individualista*, así como, entre los dominios de la *masculinidad* y *feminidad* manifestados por la población, y permitió hipotetizar un modelo del *burnout* secuencial alternativo, aplicado al contexto nicaragüense y países con características socioculturales similares, sin perder las aportaciones teóricas existentes. En conclusión, los resultados permitieron descubrir aspectos idiosincráticos en el proceso del *burnout* lo que va a requerir una revaloración del constructo desde el enfoque cultural.

ABSTRACT

Burnout Syndrome emerged and is reasoned as a relational system based on social interaction and contextual communication. The way to express their constructs is linked to a symbolic system, the product of cultural experiences and social construction of reality. Since psychometrics tests are expected to be adapted to different cultures, they are equivalent, and ensure the validity of predictions and measurements free of bias. Being universal constructs, burnout syndrome "culturally relativized", has important implications for inferences of dissimilar realities.

The main objective was to determine the cultural assumptions underlying configuration of burnout and analyze their articulation in psychometric tests, from the perception, experience, practice and proper sense shared by Nicaraguans.

A mixed model of concurrent triangulation was applied. Quantitative data were collected by using the generic scale "Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey (MBI-HSS)" and specific, "Teacher Burnout Questionnaire Revised" (CBP-R). 505 teachers from 112 schools from five departments of Nicaragua were part of the study. Most were women (75%) with permanent contracts (93.5%). Different analyzes were applied: Factorial, reliability, correlational, structural equation modeling (SEM) and mediation were used. Exploratory factor analysis showed weaknesses on both scales as to the dimensions of depersonalization and personal accomplishment. 41% of the items of the MBI-HSS and 42% of CBP-R did not saturate correctly on the expected factors and did not exceed the factor loadings set forth in the Nicaraguan sample. With confirmatory factor analysis, eliminating nine items in the MBI-HSS and eight items in the CBP-R, it was possible to replicate a good fit tmodel of three factors with burnout as a single variable latent (second-order model). Estimates of internal consistency in both scales showed acceptable reliability for emotional exhaustion and well below the established criteria of depersonalization dimension. Personal fulfillment improved consistency eliminating items that did not exceed the established factor loadings.

Qualitative data were collected through 25 focus groups seven-in depth interviews. In this phase they involved 191 respondents from schools in six departments of Nicaragua. For analysis, the strategy of Grounded Theory was used. This method included constant comparison, theoretical sampling, data classification, construction of the central category, generating substantive theories rules and distinctive analytical principles. Emergent data generated 139 substantive codes. The category that represented the dominant aspect of the research was a Cultural Rationality. The dimensions of burnout, Personal Accomplishment (efficacy), depersonalization (cynicism) and emotional exhaustion were explained through Intragroup Rationality, Boost Rationality (attribution of failure and success) Gender roles and, mediators, such as Faith and Family.

The triangulation of data showed differences in the experience of burnout among contexts collectivist and individualistic tradition, as well as between the domains of masculinity and femininity expressed by the population, and allowed to hypothesize a model of alternative sequential burnout, applied the Nicaraguan context and countries with similar socio-cultural characteristics, without losing existing theoretical contributions. In conclusion, the results led to the discovery idiosyncratic aspects of burnout in the process which will require a reappraisal of the construct from the cultural approach.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. Contextualización de estudio.....	1
1. “Dos mundos”, un país: marco cultural de Nicaragua:.....	1
1.1. Composición étnica-histórica de Nicaragua.....	1
1.2. La herencia cultural nicaragüense.....	2
1.2.1. <i>El nacimiento y la consolidación de la cultura nicaragüense.....</i>	<i>2</i>
1.2.2. <i>Papel de la Iglesia Católica en la conquista cultural española.....</i>	<i>4</i>
1.2.3. <i>Papel de la Familia en la consolidación cultural nicaragüense.....</i>	<i>6</i>
1.3. Constantes culturales mantenidas a través de la historia.....	7
2. Contexto educativo de Nicaragua.....	14
2.1. Educación como un proyecto pedagógico y político de Nicaragua.....	14
2.2. Estado actual de la educación en Nicaragua.....	15
2.2.1. <i>Contexto general del país.....</i>	<i>15</i>
2.2.2. <i>Sistema educativo actual en Nicaragua.....</i>	<i>16</i>
2.2.3. <i>Educación General Básica (EGB) y Media de Nicaragua.....</i>	<i>16</i>
2.3. Situación actual de la planta docente en el magisterio de Nicaragua.....	18
CAPÍTULO II. Desgaste profesional (<i>burnout</i>) y <i>Burnout</i> docente.....	20
1. <i>Burnout</i> : definición y sus delimitaciones.....	20
1.1. <i>Burnout</i> : perspectiva clínica.....	22
1.2. <i>Burnout</i> : perspectiva psicosocial.....	23
2. Modelos del Desgaste profesional (<i>burnout</i>).....	24
2.1. Modelos secuencial de Leiter (1989, 1993).....	25
2.2. Modelos de Edelwich y Brodsky (1980).....	26
2.3. Modelos desarrollados en el marco de la Teoría Sociocognitiva del Yo.....	26
2.3.1. <i>Modelo de Cherniss (1982).....</i>	<i>27</i>
2.3.2. <i>Modelo de Pines (1993, 1996).....</i>	<i>28</i>
3. Variables organizacionales detonantes del <i>burnout</i>	28
4. Medición psicométrica del <i>burnout</i>	31
5. Perspectiva de género en el estudio del <i>burnout</i>	35

CAPÍTULO III. Cultura y dimensión cultural en la medición psicológica y en el Desgaste profesional (<i>burnout</i>).....	39
1. Definición de cultura.....	39
2. Unidades de análisis en estudios de la cultura.....	42
2.1. Valores culturales como herramientas de análisis de la cultura.....	42
2.1.1. <i>Dimensiones culturales de Hofstede</i>	43
2.1.2. <i>Modelo del Individualismo-Colectivismo de Triandis</i>	45
2.2. La vivencia como unidades de análisis cultural.....	46
2.3. <i>Racionalidad Cultural</i> como unidades de análisis.....	48
3. Relevancia de la cultura en la medición psicológica.....	50
4. Inferencias de la cultura en el Desgaste profesional (<i>burnout</i>).....	51

PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO IV. Objetivos e Hipótesis.....	54
CAPÍTULO V. Diseño del estudio.....	56
Materiales y Métodos.....	56
1. <i>ESTUDIO CUANTITATIVO</i>	57
1.1. Descripción de la muestra.....	57
1.2. Instrumentos.....	61
1.3. Procedimiento de recolección de datos.....	62
1.4. Análisis de datos.....	63
1.4.1. <i>Validez de constructo</i>	63
1.4.2. <i>Fiabilidad</i>	66
1.4.3. <i>Propiedades psicométricas de los ítems</i>	66
1.4.4. <i>Análisis correlacional y de varianza</i>	67
1.4.5. <i>Regresiones lineales</i>	68
1.4.6. <i>Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM)</i>	68
1.4.7. <i>Mediación</i>	68
1.4.8. <i>Moderación multigrupo</i>	70

2. ESTUDIO CUALITATIVO.....	70
2.1. Teoría Fundamentada (<i>Grounded Theory</i>).....	70
2.2. Método de comparación constante (MCC).....	71
2.3. Muestreo teórico (<i>Theoretical sampling</i>).....	72
2.4. Recolección de datos.....	75
2.5. Clasificación de datos y Categoría central (<i>Core category</i>).....	76
CAPÍTULO VI. Resultados.....	78
1. Propiedades Psicométricas de instrumentos y CBP-R.....	78
1.1. Validez y fiabilidad de la escala de <i>burnout</i> - MBI-HSS.....	78
1.1.1. <i>Análisis factorial exploratorio</i>	78
1.1.2. <i>Análisis factorial confirmatorio</i>	85
1.1.3. <i>Análisis de fiabilidad</i>	88
1.1.4. <i>Propiedades psicométricas de los ítems</i>	88
1.2. Validez y fiabilidad de la escala de <i>burnout</i> - CBP-R.....	90
1.2.1. <i>Análisis factorial exploratorio</i>	90
1.2.2. <i>Análisis factorial confirmatorio</i>	96
1.2.3. <i>Análisis de fiabilidad</i>	100
1.2.4. <i>Propiedades psicométricas de los ítems</i>	100
1.3. Análisis de validez convergente entre escalas de <i>burnout</i> del MBI-HSS y CBP-R.....	101
1.4. Análisis de niveles de <i>burnout</i>	103
2. Antecedentes organizacionales del <i>burnout</i> en contexto docente nicaragüense.....	104
2.1. Validez y fiabilidad de la escala de Antecedentes organizacionales del CBP-R...	104
2.1.1. <i>Análisis factorial exploratorio</i>	104
2.1.2. <i>Análisis factorial confirmatorio</i>	106
2.1.3. <i>Análisis de fiabilidad</i>	108
2.1.4. <i>Propiedades psicométricas de los ítems</i>	108
2.2. Análisis correlacional y de varianza.....	110
2.3. Regresiones lineales.....	112
2.4. Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM).....	112

2.5. Mediación.....	115
2.5.1. <i>Antecedentes organizacionales, Estrés del rol y burnout</i>	115
2.5.2. <i>Antecedentes organizacionales, Estrés del rol y Agotamiento emocional</i>	117
2.5.3. <i>Antecedentes organizacionales, Estrés del rol y Despersonalización</i>	119
2.5.4. <i>Antecedentes organizacionales, Estrés del rol y Realización personal</i>	119
2.6. Moderación multigrupo.....	121
3. Datos sustantivos: Categoría Central “Racionalidad Cultural”.....	122
3.1. Categoría: Expresión del desgaste.....	123
3.1.1. <i>Componente: Desilusión Profesional</i>	123
3.1.2. <i>Componente: Cansancio / Agotamiento</i>	124
3.1.3. <i>Componente: Apatía Profesional</i>	125
3.1.4. <i>Componente: Psicosomatización</i>	125
3.2. Categoría: Racionalidad Intragrupal.....	126
3.2.1. <i>Componente: Restricciones reguladas</i>	126
3.2.2. <i>Componente: Interdependencia y Reciprocidad</i>	128
3.2.3. <i>Componente: Apoyo social</i>	129
3.3. Categoría: Racionalidad del Género.....	130
3.3.1. <i>Racionalidad Masculina: Competitividad y Expectativas</i>	130
3.3.2. <i>Racionalidad Femenina: Lucha como concepto de la vida, Vínculo maternal y Autosacrificio</i>	131
3.4. Categoría: Racionalidad Reforzadora.....	132
3.4.1. <i>Componente: La Familia: unidad de refugio</i>	132
3.4.2. <i>Componente: La Fe como amortiguador</i>	133
3.4.3. <i>Componente: Alta autoevaluación de las capacidades</i>	134
3.5. Categoría: Contexto Percibido.....	134
3.5.1. <i>Condicionantes Sociales</i>	134
3.5.2. <i>Condicionantes organizacionales</i>	135
3.5.3. <i>Condicionantes políticos</i>	136
3.5.4. <i>Condicionantes del Rol Profesional</i>	137

CAPÍTULO VII. Discusión de Resultados.....	138
1. Calidad psicométrica de las escalas de <i>burnout</i> MBI-HSS y CBP-R.....	138
1.1. Inferencias del análisis factorial exploratorio (AFE).....	139
1.2. Inferencias del análisis de la dimensión Despersonalización.....	140
1.3. Inferencias del análisis de la dimensión Realización personal.....	141
1.4. Inferencias del análisis factorial confirmatorio (AFC).....	142
1.5. Estrés de Rol, mediador clave en el Desgaste docente.....	142
1.6. Inferencias de la variable demográfica <i>sexo</i> con relación al Desgaste profesional	143
1.7. Consideraciones finales sobre la validación del MBI-HS y CBP-R.....	144
2. Inferencias culturales de las escalas de medición del Desgaste profesional desde los	
datos sustantivos.....	145
2.1. Racionalidad Intragrupal y la dimensión Despersonalización.....	146
2.2. Racionalidad cultural y la dimensión Realización personal.....	148
2.2.1. <i>Componente “Alta valoración de las propias capacidades” en</i>	
<i>relación con la dimensión Realización personal.....</i>	149
2.3. Patrones culturales y la dimensión Agotamiento emocional.....	150
2.4. Experiencia cultural del género con relación al <i>burnout</i>	152
2.5. Mediadores culturales en el proceso del Desgaste profesional (<i>burnout</i>).....	153
2.5.1. <i>Papel de la Fe en el Desgaste profesional.....</i>	154
2.5.2. <i>Papel del valor de la Familia en el Desgaste profesional.....</i>	154
3. Modelos finales que resumen hallazgos del estudio.....	155
3.1. Modelo relacional entre las dimensiones culturales y dimensiones del Desgaste	
profesional según la triangulación de datos.....	155
3.2. Modelo secuencial del Desgaste profesional desde los datos sustantivos.....	157
CAPÍTULO VIII. Conclusiones del estudio.....	161
Referencias bibliográficas.....	164
Anexos.....	183

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1</i>	Distribución de la muestra en función de variables sociodemográficas (N=505).....	58
<i>Tabla 2</i>	Distribución de la muestra en función de características sociolaborales (N=505).....	60
<i>Tabla 3</i>	Caracterización de los grupos (<i>focus group</i>) entrevistados.....	74
<i>Tabla 4</i>	Matriz de cargas factoriales de la escala de burnout del MBI-HSS para la solución de factores con <i>eigenvalue</i> superior a 1, utilizando Factorización de ejes principales y rotación Varimax (n = 240).....	80
<i>Tabla 5</i>	Matriz de cargas factoriales de la escala de burnout del MBI-HSS para la estructura de tres factores, utilizando Factorización de ejes principales y rotación Varimax (n=240).....	82
<i>Tabla 6</i>	Matriz de cargas factoriales, comunales y varianzas explicadas por cada factor de la Escala de burnout MBI-HSS (n= 240) y las reportadas por el manual (N=1,025).....	84
<i>Tabla 7</i>	Índices de bondad de ajuste modelos de la escala de burnout-MBI-HSS (n=300).....	85
<i>Tabla 8</i>	Coeficientes de fiabilidad de la escala de burnout - MBI-HSS de 22 ítems y 13 ítems de la muestra nicaragüense (N=505) y coeficientes reportados en el Manual (Maslach y Jackson, 1996, N = 1,025)	88
<i>Tabla 9</i>	Propiedades psicométricas de ítems del MBI-HSS en Nicaragua (N=505).....	89
<i>Tabla 10</i>	Matriz de cargas factoriales de la escala del burnout del CBP-R para la solución de factores con <i>eigenvalue</i> superior a 1, utilizando Factorización de ejes principales y rotación Oblimin (n=240).....	91
<i>Tabla 11</i>	Matriz de cargas factoriales de la escala del burnout del CBP-R para la estructura de tres factores, utilizando Factorización de ejes principales y rotación Oblimin (n=240).....	93
<i>Tabla 12</i>	Matriz de cargas factoriales, comunales y varianzas explicadas por cada factor de la Escala de Burnout CPB-R (n = 240) y las reportadas por la muestra española (n=222)...	95
<i>Tabla 13</i>	Índices de bondad de ajuste modelos de la Escala de burnout-CBP-R (n= 294).....	96

<i>Tabla 14</i>	Coeficientes de fiabilidad de la escala de burnout - CBP-R con 19 ítems y 11 ítems de la muestra nicaragüense (N = 505) y coeficientes de la muestra española (n=222).....	100
<i>Tabla 15</i>	Propiedades psicométricas de ítems de Escala Burnout del CBP-R en Nicaragua (N=505).....	101
<i>Tabla 16</i>	Matriz de correlaciones de Pearson entre el burnout global y sus dimensiones para escalas MBI-HSS y CBP-R (N= 505).....	102
<i>Tabla 17</i>	Distribución del porcentaje de niveles de burnout y sus dimensiones (N = 505).....	103
<i>Tabla 18</i>	Matriz de cargas factoriales, comunalidades y varianza explicada por cada factor de la Escala de Antecedentes Organizacionales - CBP-R obtenidas con la muestra nicaragüense (n=248) y con cargas factoriales reportadas por la muestra española (n=222).....	105
<i>Tabla 19</i>	Índices de bondad de ajuste al modelo de la Escala de Antecedentes Organizacionales (n = 255).....	106
<i>Tabla 20</i>	Coeficientes de Fiabilidad de la Escala de Antecedentes Organizacionales del CBP-R de la muestra nicaragüense (N= 505) y la muestra española (N=202).....	108
<i>Tabla 21</i>	Propiedades psicométricas de ítems de Escala Antecedentes del CBP-R en Nicaragua (N = 505).....	109
<i>Tabla 22</i>	Matriz de correlaciones entre antecedentes organizacionales, burnout y sus dimensiones del CBP-R y estadísticos descriptivos (N= 505).....	111
<i>Tabla 23</i>	Índices de bondad de ajuste del SEM antecedentes organizacionales y burnout (N=505).....	113
<i>Tabla 24</i>	Coeficientes de regresiones de modelo SEM antecedentes organizacionales-burnout (N= 505).....	113
<i>Tabla 25</i>	Chi cuadrado, grados de libertad y significancia para modelos constreñido y de regresiones libres (N=505).....	121

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i>	La distribución geográfica de los grupos participantes.....	73
<i>Figura 2</i>	Fases de recolección de datos y fases de análisis en el período de investigación.....	76
<i>Figura 3</i>	Representación gráfica (Diagrama de senderos) de modelo de <i>burnout</i> -MBI-HSS como factor de segundo orden con pesos estandarizados, varianza y errores de medición (n= 300).....	86
<i>Figura 4</i>	Representación gráfica (Diagrama de senderos) de modelo de 3 factores correlacionados de <i>burnout</i> -MBI-HSS con pesos estandarizados, varianza y errores de medición (n= 300).....	87
<i>Figura 5</i>	Representación gráfica (Diagrama de senderos) de modelo de <i>burnout</i> - CBP-R como factor de segundo orden con pesos estandarizados, varianza y errores de medición (n= 294).....	98
<i>Figura 6</i>	Representación gráfica (Diagrama de senderos) de modelo de 3 factores correlacionados de <i>burnout</i> -CBP-R con pesos estandarizados, varianza y errores de medición (n= 294).....	99
<i>Figura 7</i>	Representación gráfica (Diagrama de sendero) de modelo de 5 factores de antecedentes organizacionales con pesos estandarizados y errores de medición (n= 255).....	107
<i>Figura 8</i>	Modelo de relaciones entre antecedentes organizacionales y <i>burnout</i> (N=505).....	114
<i>Figura 9</i>	Modelo de mediación del estrés de rol entre Preocupaciones profesionales y <i>burnout</i>	115
<i>Figura 10</i>	Modelo de mediación del Estrés de rol entre Falta de reconocimiento profesional y <i>Burnout</i>	116
<i>Figura 11</i>	Modelo de mediación del Estrés de rol entre Condiciones organizacionales y <i>Burnout</i>	116
<i>Figura 12</i>	Modelo de mediación del Estrés de rol entre Preocupaciones profesionales y Agotamiento emocional.....	117
<i>Figura 13</i>	Modelo de mediación del Estrés de rol entre Falta de reconocimiento profesional y Agotamiento emocional.....	118
<i>Figura 14</i>	Modelo de mediación del Estrés de rol entre Condiciones organizacionales y Agotamiento emocional.....	118

<i>Figura 15</i>	Modelo de mediación del Estrés de rol entre Preocupaciones profesionales y Despersonalización.....	119
<i>Figura 16</i>	Modelo de mediación del Estrés de rol entre Preocupaciones profesionales y Realización personal.....	120
<i>Figura 17</i>	Modelo de mediación del Estrés de rol entre Condiciones organizacionales y Realización personal.....	120
<i>Figura 18</i>	Diagrama de Teoría Fundamentada, Análisis selectivo: categoría central Racionalidad cultural de la experiencia del Desgaste profesional.....	123
<i>Figura 19</i>	Modelo relacional entre las dimensiones culturales y las dimensiones del Desgaste profesional.....	156
<i>Figura 20</i>	Modelo hipotetizado del desarrollo del Desgaste profesional (<i>burnout</i>) en culturas con tradición colectivista.....	159



MARCO TEÓRICO



CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

1. “DOS MUNDOS”, UN PAÍS: MARCO CULTURAL DE NICARAGUA

1.1. Composición étnica-histórica de Nicaragua

Actualmente, Nicaragua es una Nación con dos franjas poblacionales multiétnicas marcadas por la historia: la región de la Costa del Pacífico (Central, Sur y Norte), y la región de la Costa Atlántica o Caribe, dividida, a su vez, por la Región Autónoma del Atlántico Norte-RAAN y Región Autónoma del Atlántico Sur-RAAS.

Los historiadores, antropólogos y escritores concuerdan que la historia de Nicaragua nace a partir de la Conquista en el siglo XVI en el territorio de la costa del Pacífico. Ante la violencia y los abusos de los conquistadores, se produjeron grandes transformaciones en la composición étnica del territorio precolombino de Nicaragua. Se redujo notablemente el número de la población indígena y la que sobrevivió se mezcló con los españoles, dando así origen a un intenso proceso de mestizaje, característica que actualmente identifica a la mayoría de la población de Nicaragua.

Un siglo más tarde, los ingleses y, en menor medida, franceses y holandeses, dejaron su huella en la historia de la Costa Caribe de la actual Nicaragua. La presencia de los ingleses entre el golfo de México hasta Panamá, las embarcaciones piratas y transacciones comerciales, condujeron a la ocupación de dicha zona. Además del mestizaje en la Costa Pacífica, las alianzas con *misquitos* (el grupo más numeroso de los indígenas del Caribe) y la transportación de los esclavos afro-caribeños, produjo una entidad nacional compuesta de mezcla entre diferentes grupos étnicos multilingües y multicultural.

Costa del Pacífico. La región del Pacífico ha sido la principal entidad estructural de Nicaragua; fue la primera en ser explorada, conquistada y asentada por los españoles. Es la región con mayor desarrollo económico y social. Actualmente aglutina el 65% de habitantes del territorio nacional, consta de siete departamentos y 61 municipios (Balmaceda Vivas, 2005). Es la zona más poblada y urbanizada de Nicaragua, en la que han asentado las antiguas capitales,

Granada y León, y Managua en la actualidad. La mayoría de la población de esta zona son *mestizos*, (el 80%), el resto son los blancos e indígenas (*nahualt*, *chorotegas*, *hokan sui o sutiabas* y *matagalpa*).

Costa Caribe (Costa del Atlántico). La conquista española nunca llegó a la región del Caribe. Entre los siglos XVII y XVIII, en esta zona se dieron inicio nuevas combinaciones raciales. Uno de los principales cambios étnicos fue la mezcla de *misquitos* con raza negra, procedentes de Jamaica, las Antillas Menores y Panamá, lo que dio origen a los *zambos*. El mestizaje de los indígenas *sumos* o *mayagnas* y *ramas*, por el contrario, fue menor y, hoy en día, constituyen grupos dispersos y reducidos. En 1740 a lo largo de la Costa Caribe de Nicaragua, los *creoles* (afrodescendientes) fundaron dos pueblos: Bluefields y Greytown, quienes, hasta el día de hoy, constituyen la principal población de esta zona junto con los indígenas nativos (Arellano, 1997). La Costa Caribe es la zona menos poblada del país, con el 35%, y ocupa el 56% del territorio nacional con hábitat selvático predominante. Reúne en su territorio seis grupos étnicos: *sumos* o *mayagnas*, *misquitos*, *ramas*, *garifunas*, *creoles* y *mestizos* (llamados localmente “españoles”). Las comunidades indígenas constituyen un 28% de la población total del país y 10% del Caribe, con un fuerte sentido de pertenencia de sus tierras comunales.

1.2. La herencia cultural nicaragüense

La simbiosis entre la herencia cultural de la Colonia y la Indígena, ha dejado un legado lleno de contradicciones. Para conocer las raíces de la *idiosincrasia* nicaragüense, se hace necesario aproximarse a algunos hechos históricos que influyeron en la configuración de la mentalidad e identidad cultural del mestizaje.

1.2.1. El nacimiento y la consolidación de la cultura nicaragüense

Según la evidencia histórica y arqueológica disponible, el origen multicultural y multiétnico de las comunidades precoloniales fue favorecido por la condición ístmica del territorio, que desde tiempos ancestrales ha sido ruta comercial entre las culturas del norte y sur del continente americano. De esta manera, los primeros habitantes en el Pacífico fueron descendientes de diferentes grupos étnicos: los *nicaraos*, *chorotegas* y *maribios* (Kinloch Tijerino, 2005). Otros

grupos étnicos de origen Chontal, del centro-norte de Nicaragua, fueron *ulúa-matagalpas* y de origen caribeño, fueron *miskitos*, *sumos* o *mayagnas* y *ramas*. Con el tiempo, muchos de esos grupos se asimilaron y transculturizaron entre sí, generalmente por vía del desplazamiento forzoso, como sucedió con los *chorotegas*, que fueron desalojados por el grupo de los *nicaraguas*, de origen *nahuatl* (mexicano), de los asentamientos de Rivas (Esgueva Gómez, 2006; OCEANO, 2006).

Los chorotegas y nicaraguas fueron las culturas prehispánicas predominantes; los pueblos con una cultura organizada en villas agrarias, bajo gobiernos teocráticos encabezados por sus líderes los *güegües*, *teyte* o *caciques*, que también podían ejercer funciones sacerdotales. La lengua predominante era el *náhuatl*, vinculada al *náhuatl* de los *aztecas*, particularmente de aquellos de filiación *teotihuacana*. Sus dioses principales eran *Tamagástad* y *Cippatónal* (hombre y mujer, respectivamente) y al igual que sus ancestros mexicanos, otorgaban un valor sagrado al maíz (OCEANO, 2006).

La Conquista y Colonización, de lo que hoy es el territorio de Nicaragua, se inició con un encuentro de los españoles con los chorotegas, en el pueblo de Nicoya, quienes les pusieron en contacto con los nicaraos o nicaraguas, en el istmo de Rivas a inicios de 1523. A la llegada de los españoles, los nativos sustentaban un comunismo agrario, siendo la propiedad territorial un sistema clánico y de tributo, —exhibiendo indicios de aspectos pilares de sociedades colectivistas—, aunque no estaban en período de transición a régimen de explotación esclavista, el sistema de control y redistribución estaba en los umbrales de Estado (Kinloch Tijerino, 2005).

En 1821 las crisis políticas condujeron a la Independencia de España, basada prácticamente, en la necesidad de una mayor autonomía de los sectores dominantes. Ni los criollos, ni los mestizos asumieron la defensa del bien común. El contraste cultural con el sistema colonial no siguió ninguna emancipación. La cultura dominante autoritaria y jerárquica de la Colonia se quedó intacta (Tinelli, 2016). Después de la Independencia, Nicaragua estuvo inmersa en una permanente situación de violencia por las guerras entre las familias dominantes que se disputaban el poder.

La incapacidad de los sectores gobernantes de llegar a un acuerdo sobre la organización política del Estado contribuyó a la intervención armada estadounidense (1912-1933) con la presencia de la fuerza de los marines (OCEANO, 2006). Durante este período, se produjo un proceso de lenta “aculturación”, que fue contradictorio y ambiguo; se dieron cambios en la estructura familiar perdiendo progresivamente la cohesión con parentesco en grados lejanos (Cuadra, 2003b).

Los nicaragüenses vivieron en más de 171 años de Independencia, un círculo en el que se alternaba dictadura con guerra civil. La intervención extranjera jugó un papel negativo debilitando la identidad nacional e impidiendo el desarrollo natural, condicionando a los nicaragüenses a ser dependientes y desgastando la autoestima (Álvarez Montalbán, 2003). Por otro lado, la Guerra Nacional contra el invasor estadounidense produjo la primera vivencia colectiva profunda del “nos” nacional (Cuadra, 2003a), reforzando este sentimiento con la victoria de la Revolución sandinista y el impulso de iniciativas sociales como la Cruzada de alfabetización (Barreto, 1996).

1.2.2. Papel de la Iglesia Católica en la conquista cultural española

La Iglesia ha tenido extraordinaria influencia eclesiástica en todos los ámbitos de la vida del nicaragüense en el transcurso de la historia, con un profundo legado cultural y religioso. La cuna de la cultura *sacra* con un sustrato católico se constituyó entre el siglo XVI y el XVII. La asimilación de la fe cristiana por parte del indígena se debe a coincidencias y experiencias comunes con el énfasis católico en los ritos y la liturgia, y la concepción cültica y ritual de la vida en las culturas indígenas. La representación, la liturgia y el teatro sintetizaron el encuentro entre la cultura escrita española y la cultura oral indígena. Morandé (1999, como se citó en Gómez Santibáñez, 2009) afirma que el *ethos* cultural latinoamericano posee cuatro rasgos distintivos: (1) se constituye antes de la Ilustración y por lo tanto la *razón instrumental*, no forma parte de él; (2) tiene una estructura subyacente necesariamente católica; (3) privilegia al corazón y a su intuición, prefiriendo el “conocimiento sapiencial” antes que el conocimiento científico; (4) se expresa mejor en la religiosidad.

Desde los cimientos de la colonización, la religión, la cultura y la política estaban estrechamente vinculadas. La Conquista y Colonización constituyeron un esfuerzo coordinado entre Altar y Trono Ibérico. La Iglesia Católica, cuya función evangelizadora fue patrocinada conjuntamente por la Santa Sede y la Corona Castellana, fue extremadamente importante en el proceso de conquista cultural española y control de los pueblos indígenas. Por lo que la influencia y la consolidación de la Iglesia Católica fueron facilitadas por la íntima conexión entre la Iglesia y el poder civil. El servicio religioso se confundía con el civil, en la fusión de las prerrogativas del Estado y de la Iglesia, que han sido centros de poder arraigados, fueron capaces de modelar una estructura social estrictamente jerárquica fundada sobre una incuestionable obediencia (Tinelli, 2016).

El poder de la Iglesia Católica se basó en el diezmo, las rentas perpetuas de los criollos acaudalados que deseaban gloria eterna y los préstamos hipotecarios otorgados a productores individuales para el fomento de la agricultura y la ganadería a un interés de 5% anual. Las *cofradías* u organizaciones de la iglesia, en la que participaban los indígenas, fueron consagradas a figuras de santos católicos asociados con los dioses indígenas retomando aspectos nativos de las celebraciones de sus dioses, como por ejemplo algunas danzas, trajes, comidas y disfraces; esta simbiosis de elementos de dos culturas fue la llave que facilitó la adopción de la religión impuesta por los españoles (OCEANO, 2006).

La capacidad atribuida a los santos de convertirse en los protectores de los nativos contribuyó a la formación de una *Iglesia mestiza*. La consolidación de la Iglesia se forjaba con la aceptación de la integración racial, con un ambiente internalizado que compartía las penas, alegrías, frustraciones y esperanzas de los congregados (Álvarez Montalbán, 2003).

A su vez, los gobernantes post-independencia aprendieron a considerar a la Iglesia como indispensable para gobernar con legitimidad y en paz, y valerse de ella como Institución, no sólo firme, sino cooperadora y confiable para resolver crisis políticas e institucionales que ayudasen a mantener el “*status quo*”, garantizar apoyo moral al gobierno de turno y respetar el orden tradicional (Álvarez Montalbán, 2003).

1.2.3. Papel de la Familia en la consolidación cultural nicaragüense

En el mundo latinoamericano y/o hispanico, la familia ha sido un factor vital en la unificación del sistema social y del Estado (Vargas, 1999). Las familias indígenas constituían entidades sólidas con una amplia red instituido hasta 30 grados de parentesco, con una fuerte cohesión interna, extensos vínculos y una gama de valores. La relación social indígena con el exterior fue determinada por los límites de la confianza: o eres “pariente”, o eres "extraño" (Tinelli, 2016).

En la cultura indígena regía el matrimonio monógamo. Existían leyes contra el incesto, aunque le daban preferencia, sobre todo los nicaraguas, al casamiento entre parientes. Asimismo, los chorotegas eran reconocidos como más demócratas y cívicos. Según historiadores, “estaban más sujetos a sus mujeres y eran más serviciales; en cambio los nicaraguas, eran machistas, militaristas que se creían amos de sus mujeres y las tenían sujetas”. Entre los chorotegas los maridos proveían la casa como agricultores o como cazadores o pescadores, también se encargaban de barrer la casa y dejar el fuego encendido. Las mujeres de los nicaraguas eran comerciantes y en los mercados estaban prohibidos la entrada a los hombres (Cuadra, 2003b).

En la familia nicaragüense actual, especialmente entre los sectores más pobres, aún está visible el choque cultural entre el modelo colonial (feudal-patriarcal) y el modelo indígena, de rasgos tribales y matriarcales. La Colonia ha heredado a las familias los rasgos del padre ausente y la madre que sobrelleva y se sacrifica, y el modelo indígena, ha dejado el legado de la madre que se responsabiliza, por defecto, del bienestar de la familia. Por lo tanto, en las familias con padre ausente, éste, sin embargo, está de algún modo presente. La madre suele introyectar en el hijo consciente e inconscientemente la importancia de la figura paterna y "cariño respetuoso" hacia el padre, a quien ve alguna vez, de quien habla. La presencia del padre, evocada de diversas maneras -aunque no viva en el hogar-, refuerza el clásico esquema patriarcal: la mujer “necesita del hombre”, la mujer "se sacrifica" por el hombre, es débil sin él, le pertenece, etc. (Equipo Envío, 1994). El modelo patriarcado se nutre del modelo de *crianza tradicional*, en el cual, con mayor énfasis, las madres refuerzan la primacía de los hijos-varones, dándoles mayor prioridad y atención que a las hijas-mujeres (Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo [PNUD], 2002).

1.3. Constantes culturales mantenidas a través de la historia.

Además de los hechos históricos, la gran parte de la idiosincrasia nicaragüense se entiende a través de las letras nicaragüenses. Obras literarias y filosóficas de los autores nacionales destacados han trazado un eje reflexivo acerca de la Nación y han revelado los rasgos culturales más prominentes.

Por ejemplo, la obra satírica sobre la época colonial, el patrimonio cultural, el Güegüense (XVII, anónimo), es una expresión geniosa y auténtica de la idiosincrasia del pueblo y una muestra del sincretismo cultural. Es tan pintoresca como contradictoria y de doble sentido; ofrece un espectáculo de identidad cultural y despierta una variedad de interpretaciones. Por medio de un desplazamiento metonímico, el Güegüense se hace prototipo del nicaragüense, establece una relación con la realidad socio-histórica, se convierte en significante de esta realidad que, a su vez, conforma, sistematizando el significado de ser nicaragüense (Urbina, 1994). Así, en el principal personaje mítico, el Güegüense, se unen características de astucia, burla, engaño, fanfarroneo, alegría, desconfianza, protesta, lucha y resistencia, que tipifican a la personalidad nicaragüense (Cuadra, 1966).

En toda la literatura que trate sobre el nicaragüense, es posible percibir cómo el pensamiento, rasgos y la conducta resultante del mestizaje han evolucionado de manera particular y han obtenido propias connotaciones a la hora de aplicar ideas y prácticas impuestas de la cultura española sobre la cosmovisión indígena. Algunos de los rasgos característicos del mestizaje están ligados, por ejemplo, a la dualidad (“*querer ser otro*”), a la desconfianza y la burla (“*el `yo' es inteligente, el `nosotros' estúpido*”), la sencillez y la actitud de igualarse con los demás, la picardía y la tertulia (Cuadra, 1997).

En la primera mitad del siglo XX las obras literarias, “Reflexiones sobre historia de Nicaragua” de José Coronel Urtecho y “El nicaragüense” de Pablo Antonio Cuadra, han despertado una revisión crítica de la cultura e identidad nicaragüense. A su vez, los libros “La cultura hispánica” de Santiago Anitua y “Filosofía del hombre” de Juan Bautista Arrien, han dado importantes aportes a la visión de ser nicaragüense. Entre las características que describen la

idiosincrasia del nicaragüense se puede reunir algunas, las que con mayor frecuencia han figurado en la literatura nacional y en los documentos históricos:

- **Dualidad.** Es una de las características más matizadas e integradas en el autoconocimiento del pueblo nicaragüense. El escritor Pablo Antonio Cuadra (1997) comparte su visión de la genuina dualidad que caracteriza al nicaragüense como un aspecto de los cimientos de la sociedad. La aceptación del nicaragüense como un ser multicultural conlleva a la coexistencia de cualidades opuestas en el actuar cotidiano:

“...el nicaragüense que encontraba dentro de mí, era un ser dual con dos mitades dialogantes y beligerantes..., desde el hecho que la posición geográfica sea en mitad el continente, el que convivan la flora y fauna propias de Norte y Sur América, el que la conquista se efectuara tanto de españoles que llegaron por el norte como por el sur, que sea un país de dos estaciones; hace que “el nicaragüense está obligado a la empresa de unir, fusionar y dialogar.”

En la obra “Un baile de máscaras” el escritor nicaragüense Sergio Ramírez (1995) con una vertiente crítica de la realidad social y cultural, fabula, mediante las pequeñas historias, una demostración cabal de la dualidad del pueblo nicaragüense. El autor implícitamente les da un tratamiento literario a los rasgos culturales nicaragüenses de la ambigüedad, exponiendo realidades y ficción donde se asiste mutuamente el humor y la desgracia, la obediencia a los códigos sociales y rebeldía, la libertad y represión, el ambiente exuberante y cohibido, “lo solemne y lo lúdico”, entre otras paradojas o contradicciones unidas en un “baile” de la identidad cultural.

- **Familismo.** La herencia prehispánica de la fuerte insistencia en mantener lazos familiares, ha sido muy importante en el juego de los valores de la cultura nicaragüense (Tinelli, 2016). Existe la tendencia cultural a dar a la familia el lugar central en el sistema de valores, a preferir los intereses del grupo familiar y confiar en su benevolencia y solidaridad (Sciolla, 2001). Ha perdurado la convicción de que los miembros de una familia se pertenecen, así como la doble función derivada de ser protegidos y protectores de los familiares. Hoy en día, las manifestaciones de fuertes vínculos parentales es un claro indiciador de la herencia

cultural, por lo que los valores universales del trato social *impersonal* no se aplican a la cultura tradicional nicaragüense (PNUD, 2002).

La organización de las familias nicaragüenses moderna ilustra las estrategias de gestionar la economía familiar mediante la coexistencia y unión de familias numerosas para aumentar el nivel de ingresos y racionalizar los gastos. Existe un “contrato” implícito generacional de aportar a la familia recursos materiales y humanos para la manutención y sobrevivencia (PNUD, 2002).

- ***Menospreciar lo nacional y exaltar lo extranjero (“el malinchismo”).*** La Conquista destruyó el desarrollo político, económico y social de los indígenas y mantuvo una monarquía recta por un sistema económico mercantilista. Los privilegios sociales españoles, exclusivamente, y una amplia tolerancia social, se han convertido en un hábito mental nicaragüense de preferir lo extranjero, en cualquier caso, "bueno y mejor" (Tinelli, 2016). Este sentimiento ha sido internalizado y naturalizado tan fuertemente que, hoy en día, su trascendencia recibe importantes críticas en pro de la dignidad e identidad nacional.
- ***Prácticas autoritarias y sumisión.*** Una habitud cultural y mental general a las prácticas autoritarias han existido desde el sistema social indígena precolombino, mediante la sumisión innegable a la autoridad reforzado por el "sentido mágico de la vida" (Álvarez Montalbán, 2003; Tinelli, 2016). El centro de la organización social era la voluntad del *cacique*, jefe de la comunidad que tomaba decisiones en una manera totalmente discrecional. De la época colonial el autoritarismo quedó integrado en el ámbito social y político de la vida del nicaragüense. A su vez, el cristianismo, que trajeron los españoles, fue parte del poder del invasor que junto a la cruz puso la espada como figura militar y estatal (Parker, 2012). De allí se fusionaron excepcionalmente la sumisión indígena frente la autoridad, el simbolismo religioso y poder social de la Iglesia, y el sentimiento de lo inevitable ante la imposición colonial.

Sometidos y brutalmente dominados por los conquistadores, los pueblos originarios llegaron a aceptar el imperio con resignada sumisión, con el conformismo y pasividad de aquel fatalismo que rápidamente los disuadió de la defensa frente a lo ineluctable (Tinelli,

2016). Con la Independencia de España, la sociedad nicaragüense siguió sufriendo el peso de la herencia colonial; la cultura autoritaria y jerárquica se quedó sin cambios y firmemente situada. Como el resultado, Álvarez Montalbán (2003) afirma que el mestizaje tuvo como huellas: el disimulo, la querella permanente, la desconfianza y sumisión, el temor y acatamiento a la autoridad cuando se le juzga poderosa, y en cambio, la rebeldía, cuando se le supone débil.

- ***Sentido mágico de la vida.*** Es otro rasgo cultural del pensamiento *mítico-mágico* conectado a la tradición profundamente arraigada de la *hechicería* (Tapia, 2007). Está presente en toda la expresión de la actividad nicaragüense: arte, literatura, trato social, política, religión. En la fusión de dos culturas, ha trascendido la herencia indígena de transportar los hechos objetivos, al reino de la fantasía y viceversa. Conforme la interpretación mágica, algunos fenómenos naturales, hechos sociales y humanos, no tienen explicación racional; el hombre se encuentra inerte frente a las situaciones que le acontecen, obligado a implorar amparo a poderes superiores para conseguir lo que desea. Frente los fenómenos y/o conductas, que no se explican racionalmente o tienen un origen “misterioso”, el nicaragüense busca respuestas en fuerzas superiores extrahumanas, confiando en la suerte, en protectores animistas, invocaciones, sacrificios, promesas, votos, entre otros (Álvarez Montalbán, 2003). Las creencias del pensamiento mágico tienen repercusiones en la toma de decisiones en muchos aspectos de la vida de la población: la salud, el amor, la sexualidad, la naturaleza, el trabajo, economía, etc. (Tapia, 2007).
- ***Patrones de conducta derivados de la Religiosidad.*** La herencia del universo simbólico religioso de dos mundos culturales, el hispánico e indígena, y la dominación ideológica de la Iglesia católica, que legitimaba el derecho del vencedor mediante la institucionalización del mito de la superioridad, han jugado un papel histórico fundamental en la conducta y las creencias nicaragüenses. El mundo para el nicaragüense es un escenario en el que la vida transcurre por voluntad divina. Por lo tanto, para un nicaragüense es difícil imaginarse un plan a largo plazo; el futuro es incierto, “mañana es el único futuro que tiene mayores probabilidades de ocurrir”, el resto está en “manos de Dios”. Adicionalmente, predomina la

nostalgia por el pasado, que se considera como mejor tiempo que el presente y la tendencia de esperar un peor futuro (PNUD, 2002).

El enraizamiento de la doctrina religiosa ha sido tan profundo que se palpa en el *habla nicaragüense*, (“*si Dios quiere*”, “*ni quiera Dios*”, “*gracias a Dios*”, etc.). Pablo Antonio Cuadra (2003a) señala que la cultura religiosa está todavía profundamente influida por el comienzo de la Fe: un comienzo con una evangelización muy singular, donde la Iglesia tomó un rol de “*pacificadora*” de los territorios.

Existe una cultura popular de contenido religioso que constituye la contracultura frente a la *racionalidad instrumental* de la modernidad. La fusión entre el *lógos* de la cultura ancestral y el *lógos* occidental europeo se presenta como “un nuevo paradigma emergente” (Parker, 2012); más allá de la concepción tradicional de sincretismo religioso, constituye una nueva racionalidad de la divinidad que se puede observar en la vida cotidiana. Como, por ejemplo, el *papel de la suerte*. Hay una valoración positiva del azar y la suerte. Existe la tendencia a asignar un papel preponderante a la suerte en la consecución de las metas, considerando que es la principal determinante del futuro (PNUD, 2002).

Otro aspecto asociado es *el culto a las festividades*. El mundo del trabajo es visto como la actividad más emblemática de la vida, es hostil y se contrapone al espíritu festivo y bullanguero de la cultura popular. Extendido calendario de fiestas religiosas y el incremento de las festividades laicas, apunta a la cultura festiva de la población arraigadas en el espíritu ancestral del “*hombre festivo*” (Neira, 1997). Así, el dinamismo de la fe cristiana y la religiosidad juegan un papel preponderante y decisivo en la cultura nicaragüense: otorgan sentido a la vida y mantienen la conciencia que las personas son dependientes de la voluntad divina.

- **Paternalismo.** Los indígenas oprimidos, en la época colonial, interpretaban la superioridad del material (militar, tecnológica) de los españoles como un reflejo de las cualidades mágicas, propias de seres superiores. Así, los nativos desarrollaron el sentimiento de su propia inferioridad al patrón blanco y a su familia, la aceptación fatalista de su propio destino. La relación entre patrón-peón establecida de base contenía la ciega y mística

obediencia a cambio de la protección paternalista que ofrecía la cúpula. La forma relacional paternalista, se implantó como pilar de la estructura económica, social y cultural de la Colonia que ha marcado el camino en el cual se han estructurado las relaciones sociales y políticas posteriores (Tinelli, 2016). Por otro lado, el paternalismo, como un factor básico general, fue apoyado por la Iglesia, a partir de la manifestación de ser un compromiso cristiano católico, la protección y tutela de parte de los socialmente mejor situados sobre los menos favorecidos. Este mecanismo ha perdurado proyectándose en la interacción de las fuerzas políticas en la sociedad actual, teniendo por un lado dominación y *patronaje*, por otro, lealtad y apoyo (Álvarez Montalbán, 2003).

- ***Personalismo y Centralismo.*** El nicaragüense es propenso a actuar por sí mismo prescindiendo de los acuerdos grupales. Se centra en sus propias capacidades desestimando la capacidad de los colectivos para gestar grandes logros (PNUD, 2002). La herencia sociocultural de imponer criterios y centralizar el poder ha trascendido engendrando la pasividad generalizada de la población, por ejemplo, en torno a la solidaridad con programas de acción social. Así como, el personalismo reforzado por el egocentrismo ha conllevado a la población nicaragüense a una lucha constante entre individuos en cualquier ámbito de la actividad grupal: política, laboral, social.

Consecuentemente, entre la población se destaca la percepción compartida de que son las instituciones las que requieren ser renovadas para lograr satisfacer las aspiraciones de los nicaragüenses, especialmente en cuanto a la demanda por la justicia y la transparencia en la gestión de los asuntos públicos, más que verse personalmente como impulsores del cambio. Ese tipo de atribución situacional funciona como una justificación al no cumplimiento de sus aspiraciones. De ahí los nicaragüenses, en su mayoría, perciben que cuentan con altas capacidades para lograr las metas; se sienten que de su parte existe disposición y voluntad para alcanzar sus metas, pero identifican obstáculos para desplegarlas. A ello se suma también disposición favorable de los nicaragüenses hacia el trabajo, como individuos capaces de realizarse personalmente y responder ante demandas de cualquier índole (PNUD, 2002).

- **Machismo.** La Colonia ha dejado una herencia de la bastardía y un tipo de familia inestable (Cuadra, 2003b); se estableció “*una irresponsabilidad muy generalizada en el varón, aventurero y machista, sembrador de hijos pero desobligado como padre, de tal suerte que han sido las madres en un porcentaje altísimo las que han cargado solas el pesado techo del hogar nicaragüense*” (Pág. 136). A su vez, la herencia de la religión católica, la devoción por la Virgen, por un lado, y la difusión del sistema patriarcado (del Padre todo poderoso), por el otro, han fomentado la convivencia basada en la concepción de la mujer, como una madre sobreprotectora y generosa, subordinada al hombre, y del hombre, a su vez, como un padre ausente constantemente recriminado, pero querido y “poderoso” (Guerrero Jiménez, 1999). Así, los roles del género, arraigados en la tradición patriarcal, han construido relaciones asimétricas de poder y participación social basadas en la imposición de la supremacía de lo masculino. Como el resultado, a las mujeres se les asignaron labores socialmente de menor prestigio que las masculinas, con una mayor responsabilidad de cuidar y proteger, manteniendo un lugar inferior en el sistema del orden social de poderes y decisiones.

El principio de la asimetría entre lo masculino y lo femenino es asimilado desde la infancia. Los patrones de crianza tradicionales, basados en la autoridad del padre (presente) y privilegios de hijos-varones, han ido marcando los rasgos machistas; las conductas rígidas hacia los(as) hijos(as) otorgan a la mujer una consideración inferior a la del varón, los hijos varones son tratados con mayor tolerancia y permisividad que las mujeres y gozan de privilegios explícitos o implícitos (PNUD, 2002). En actualidad, es posible observar los esfuerzos del Gobierno y los movimientos sociales dirigidos hacia la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, sin embargo, de manera inconsciente o consciente, abierta o sutil, el modelo, que consolida el dominio del hombre y la sujeción de la mujer, ha sostenido su fuerza en el sistema de relaciones familiares, sociales y políticas. Los rasgos del machismo, -control y/o poder de los hombres-, aún tienen lugar en los aspectos destacados de la economía, cultura, la ideología y los aparatos del Estado, además del patrón de crianza y la asignación de roles.

2. CONTEXTO EDUCATIVO DE NICARAGUA.

2.1. Educación como un proyecto pedagógico y político de Nicaragua.

Toda la educación forma parte de un proyecto global de la sociedad. Desde la Colonia hasta los años ochenta del siglo XX, la educación nicaragüense buscaba reproducir constantemente el modelo antipopular y elitista (Equipo Envío, 1994). Con el triunfo de la Revolución Popular Sandinista nació el proyecto educativo explícitamente dirigido a clases populares. El Estado asumió el rol del impulsor, patrocinador y garante del carácter global y popular de la educación. El proyecto educativo sustentó dos dimensiones: la *educación formal* (estructura del sistema, currículum, planes y programas) y la *educación popular* (en sus cimientos la Alfabetización y, en su desarrollo sucesivo, la Educación Popular de Adultos). El tratamiento pedagógico tradicional de las reformas de la educación formal frente a una nueva vida pedagógica, dinámica y creativa de la educación popular, han dado plena cabida, con aciertos y errores, a sectores populares (Arrien, 1991).

Las reformas neoliberales, (1991-2006), han sostenido políticas educativas basadas en la ineficiencia de la inversión en la educación pública y baja calidad de los grandes sistemas escolares, presentando así, como la única reforma posible, políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación. Las medidas fueron la descentralización y privatización de los sistemas, la flexibilización de la contratación y la reducción de la planta docente. El efecto de la calidad de educación de los gobiernos de corte neoliberal, cobijado bajo la llamada Autonomía Escolar, empobreció aún más a las familias nicaragüenses; llevó a la negación del derecho fundamental a la educación y exclusión, sobre todo, para los sectores de la población más pobre y vulnerable.

En el año 2007, el Frente Sandinista retomó el poder del Estado en Nicaragua e inició un proceso de cambios en las políticas educativas impulsando el Desarrollo Humano integral, abriendo espacios a la Educación para Todos con el acceso a distintas modalidades educativas (MINED, 2011). En la actualidad, el Estado continúa inclinando la balanza de la educación hacia los sectores populares, otorgando un renovado peso a los sujetos y movimientos involucrados en la construcción de iniciativas sociales (Lucio Gil, 2008).

2.2. Estado actual de la educación en Nicaragua.

2.2.1. Contexto general del país

De acuerdo a estimaciones del último censo de INEC (2005), actualmente Instituto Nacional de Información de Desarrollo-INIDE, Nicaragua tiene una población de 5.5 millones de habitantes con una tasa de crecimiento anual de 2.6% y la edad promedio de la población equivale a 24 años, por tanto es el país con la población más joven de América Latina. La media de edad en Nicaragua se ubica en 17 años, y la estructura de la pirámide poblacional se presenta como una pirámide de base ancha, en la que el 65 % de la población es menor de 25 años y los menores de 15 años constituyen el 42.6% de la sociedad (Balmaceda Vivas, 2005).

Nicaragua es un país pluricultural y en la Costa Caribe es multiétnico y multilingüe, con claras diferencias educacionales. También estas diferencias se expresan tanto en coberturas, como en modalidades y calidad educativa, respecto a su composición urbana, semiurbana y rural. Las demandas de servicios educativos, reformas educativas y las políticas públicas orientadas al acceso y calidad educativa en Nicaragua enfrentan desafíos derivados de las condiciones socioeconómicas del país. Con un producto interno bruto de aproximadamente 850 dólares per cápita, Nicaragua es el segundo país más pobre de América Latina después de Haití. De acuerdo a las cifras de pobreza, 8 de cada 10 nicaragüenses son pobres, encontrándose un 45% en extrema pobreza (PNUD, 2002, 2013).

La educación, aunque un derecho universal, alcanza en promedio a un poco más del 60% de la población en edad escolar. La asignación presupuestaria a la educación, con un promedio del 4.3% del PIB, ocupa el cuarto lugar de los países centroamericanos. Pero la asignación por estudiantes sigue siendo la más baja en todos los niveles educativos en la región. Se considera que el presupuesto educativo debe aproximarse al 7% del PIB para poder atender las prioridades de la calidad y equidad de la educación (Foro Educativo Nicaragüense [EDUQUEMOS], 2014).

2.2.2. Sistema educativo actual en Nicaragua

El sistema educativo nicaragüense está constituido por cinco subsistemas: (1) Educación General Básica (EGB), Media (Bachillerato) y Formación docente a cargo del Ministerio de Educación (MINED); (2) educación técnica y formación profesional a cargo del Instituto Nacional Tecnológico (INATEC) y el MINED; (3) educación superior bajo la coordinación del Consejo Nacional de Universidades (CNU); (4) educación extraescolar bajo la coordinación del MINED; y (5) el Subsistema Educativo Autónomico Regional de la Costa Caribe Nicaragüense (SEAR), que es la responsabilidad de las regiones autónomas bajo la coordinación del MINED e INATEC (Näslund-Hadley, Meza, Arcia, Rápalo, & Rondón, 2012).

En Nicaragua se ha logrado importantes avances en materia de cobertura educativa en las últimas décadas. No obstante, la asistencia educativa aún sigue siendo la más baja de América Latina (Näslund-Hadley et al., 2012). Desde el año 2007, la matrícula total de los programas educativos ha experimentado un crecimiento sostenido como parte de un compromiso nacional por alcanzar una Educación para Todos. El Gobierno se ha propuesto asegurar el acceso permanente a las personas en edad escolar al Subsistema de Educación Básica y Media (MINED, 2011). Actualmente, la mayor cobertura escolar corresponde a la EGB (primaria), explicada por la entrada al sistema de grupos previamente excluidos provenientes de zonas rurales y de familias de bajos recursos económicos. El sistema educativo presenta dificultades para lograr que los niños realicen la transición primaria-secundaria. Los indicadores de eficiencia interna del sistema educativo nicaragüense muestran que el 30% de los estudiantes de primaria no terminan ese ciclo; este porcentaje es del 43% para los niños más pobres del país, y del 50% para las comunidades de zonas rurales (MINED, 2011; Näslund-Hadley et al., 2012). Persiste una brecha de género en la asistencia escolar en favor de las mujeres tanto a nivel de la EGB, como a nivel de Educación Media (MINED, 2011).

2.2.3. Educación General Básica (EGB) y Media de Nicaragua

La Educación General Básica (EGB) y Media (Bachillerato) es el más complejo y de mayor cobertura de los subsistemas que integran el Sistema Educativo Nacional. Comprende los niveles de Pre-escolar, Primaria, Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Especial y Educación

Secundaria (Bachillerato). En términos generales, este subsistema ha enfrentado en las últimas dos décadas problemas ligados con la cobertura, la calidad y la gestión en el servicio educativo. En la década de los ochenta experimentó un crecimiento de su cobertura en todos los niveles educativos, pero hubo deterioro en la calidad del servicio educativo, siendo significativo el crecimiento del *empirismo* docente (ejercer docencia sin la formación requerida por ley) (Näslund-Hadley et al., 2012).

El gobierno de Nicaragua ha impulsado el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que establecen la universalización de la Educación General Básica (EGB). Para alcanzar esta meta, ha direccionado sus esfuerzos hacia las condiciones del acceso y cobertura educativa, lo que ha implicado brindar una mayor oferta. Sin embargo, en las escuelas públicas nicaragüenses los espacios educativos aún son deficitarios, con insuficiente cantidad de aulas lo que provoca hacinamiento; equipamiento deficiente y deteriorado, falta de recursos materiales (textos de enseñanza, útiles escolares y material didáctico), inexistencia de bibliotecas y laboratorios o, en el mejor de los casos, no dotados totalmente de lo requerido, deteriorados servicios higiénicos o letrinas, carencia de agua potable y energía eléctrica, entre otras condiciones que afectan negativamente la calidad de la educación (Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas [IEEPP], 2011). Muy pocas escuelas cuentan con textos escolares y tecnologías para la educación. Los estudiantes de 3° grado tienen acceso a sólo 0,8 libros por estudiante, los de 6° tienen en promedio 0,5 libros, los estudiantes del quintil más pobre no tienen acceso a ningún libro, comparado con tres libros por estudiante para el resto de América Latina (Duarte, Bos, & Moreno, 2010).

Las demandas educativas de la EGB y educación Media de gran parte de la población, aún no han tenido respuestas efectivas, a pesar de los esfuerzos del Gobierno en acompañar el crecimiento de la matrícula con los correspondientes incrementos presupuestarios. La oferta educativa es tradicional, carente de la diversificación que permita a la población no atendida tener opciones más adecuadas a sus realidades e intereses, así como por la falta de relevancia en los estudios que preparen para un mejor desempeño en la vida personal, social y productiva de los estudiantes (Duarte et al., 2010). El acceso de la población pobre al servicio educativo de la EGB se orienta en un 79.5 por ciento, mientras en la educación Media (Bachillerato) acceden un 16.4 por ciento la población pobre. Esta situación se ve agravada por las condiciones precarias de la

infraestructura escolar; un 61.0 por ciento de las escuelas no cuentan con servicio de agua potable y el 75.0 por ciento de los establecimientos no cuentan con requisitos fundamentales para la enseñanza (Näslund-Hadley et al., 2012).

Entre los diferentes niveles educativos, la Educación Secundaria aparece como el nivel con menor atención. En las últimas décadas la preparación de los adolescentes, jóvenes y adultos sigue siendo irrelevante e ineficiente. La carencia de laboratorios, bibliotecas y materiales educativos en los centros limita el desarrollo de la práctica pedagógica, científica y técnica. En todo el subsistema predomina la enseñanza teórica y vertical, con muy pocas aplicaciones prácticas y poco trabajo experimental, enfatizando en la reproducción memorística del conocimiento, todo lo cual se refuerza en el sistema de evaluación centrado en los conocimientos (Näslund-Hadley et al., 2012).

2.3. Situación actual de la planta docente en el magisterio de Nicaragua.

La vida e historia de la educación del país se debe en gran medida al magisterio nacional, a su compromiso social, a su trabajo tesonero, a su creatividad, a su entrega incondicional a un ideal humanitario y patriótico. Todos los esfuerzos históricos que el país ha realizado para transformar y mejorar su educación encontraron su principal obstáculo en la preparación y reconocimiento adecuados del personal docente (Lucio Gil, 2008).

Los docentes, en la actualidad, representan la mayor fuerza laboral del país, con el mayor porcentaje de docentes mujeres (el 70%), especialmente en niveles básicos (Balmaceda Vivas, 2005; MINED, 2011). La planta docente en el EGB y Educación Media, aunque ha aumentado en los últimos años, resultan insuficientes para la demanda escolar de Nicaragua. Para el año 2009, la fuerza laboral docente nacional contaba con 40,750 profesores frente al aula, con un 70% de los maestros en EGB (MINED, 2011). Näslund-Hadley y colaboradores (2012) en su informe del Banco Interamericano de Desarrollo sobre la educación en Nicaragua expone que, en general, los docentes a nivel nacional carecen de las herramientas, conocimientos, habilidades y de entrenamiento necesarios para promover aprendizajes de buena calidad. Pese a que la ley exige que los maestros de la educación preescolar y primaria tengan un título de maestro de una escuela normal, y uno del nivel superior en ciencias de la educación para ejercer en la secundaria, en

2010 se ha registrado 21,515 docentes empíricos, (sin la formación requerida por ley), en los tres niveles de enseñanza, lo cual representa un 38%. En áreas rurales los niveles son más elevados. En la Región Autónoma Atlántico Norte (RAAN) alcanzó casi el 60%.

Una de las estrategias implementada por el gobierno “fortalecer capacidades y calidad educativa desde los/las docentes y hacia todos los niveles” (Van de Velde, 2013), ha dado lugar a capacitaciones y acompañamiento administrativo a la calidad de la enseñanza, aumentado así las demandas y exigencias de la labor docente. Por otro lado, la capacitación de los docentes es insuficiente y existen limitaciones en apoyo didáctico para la implementación de los programas de estudio (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [UNESCO-LLECE], 2008).

Se suma a esto la urgente necesidad de mejorar la calidad de vida de los docentes, a fin de incidir en el mejoramiento de la calidad de la educación. Esto está relacionado con la necesidad de revisar la cantidad, calidad y estrategias de capacitación a los docentes, las cuales generalmente siguen el modelo en cascada en los períodos iniciales de los semestres escolares, siendo uniformes en sus contenidos y metodologías, sin atender las particularidades de los docentes y sin contar con materiales educativos pertinentes para hacer eficaz su entrenamiento (UNESCO-LLECE, 2008).

Adicionalmente, no tener salario adecuado, ni reconocimiento social de la labor docente constituye otro de los problemas más sentidos de este grupo ocupacional, lo cual disminuye la motivación para un buen desempeño (UNESCO-LLECE, 2008). A pesar que en los últimos períodos se han hecho esfuerzos por incrementos salariales, éstos aún no cubren la canasta básica y representan el salario más bajo en Centroamérica y uno de los salarios más bajos de los empleados públicos en Nicaragua.

CAPÍTULO II. DESGASTE PROFESIONAL (BURNOUT)

1. BURNOUT: DEFINICIÓN Y SU DELIMITACIÓN.

El “burnout” es un fenómeno aún muy debatido; tanto su denominación como definición, siguen siendo objetos de discusión. La expresión original anglosajona “*burnout síndrome*” ha sido traducida al castellano de diferentes formas. Gil-Monte (2005a) llega a citar más de una decena de denominaciones del “burnout” en castellano que han suscitado las traducciones. Hay autores que toman como referencia el término original anglosajón *burnout* y se puede encontrar en la literatura denominaciones de tipo “síndrome de quemarse por el trabajo” (Gil-Monte & Peiró, 1997), “síndrome de estar quemado por el trabajo” (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, & Grau, 2000), “síndrome del quemado” (Chacón, Vecina, Barrón, & Pául de, 1999). Otros autores, han recurrido al contenido semántico del término anglosajón y como resultado se utilizan denominaciones de tipo: “desgaste psicológico por el trabajo” (García, Sáez, & Llor, 2000), “desgaste ocupacional” (López, 1996), “desgaste profesional” (Arón & Milicic, 2000; Capilla, 2000; Da Silva, Daniel, & Pérez, 1999; Moreno-Jiménez, Garrosa-Hernández, & González Gutiérrez, 2000a; Olivar, González, & Martínez, 1999; L. Prieto, Robles, Salazar, & Daniel, 2002), “agotamiento profesional” (Belloch, Renovell, Calabuig, & Gómez, 2000; Montesdeoca, Rodríguez, Pou, & Montesdeoca, 1997), entre otros. También hay autores que consideran válido para el fenómeno el sinónimo de estrés laboral y lo denominan como el “estrés crónico laboral asistencial” (Manzano, 2001), “estrés laboral asistencial” (Arranz, Torres, Cancio, & Hernández, 1999), estrés profesional (Aluja, 1997).

Los orígenes del “*burnout*” (poco mencionados) se remontan en los años 50 y 60. En la obra “*Low morale and mutual withdrawal on a hospital ward*”, Schwartz y Will (1953) describen los síntomas de una enfermera (Jones) característicos del síndrome de burnout: la irritabilidad, indiferencia con los pacientes, evitación de relaciones sociales, negativismo hacia el trabajo. Así mismo, Bradley (1969) utilizó el término “staff burnout” para describir un fenómeno de relaciones y síntomas presentes en oficiales de policía de libertad condicional (Bradley, 1969). Por otro lado, la primera definición del fenómeno mediante una publicación científica se encuentra en un estudio de Freudenberg (1974) con personas que trabajaban en la “*Free Clinic*”

de Nueva York. El autor describe un conjunto de manifestaciones anómalas que aparecen en las personas que trabajan en dicha clínica: “un estado de fatiga o frustración producido por la devoción a una causa, manera de vida o relación que fracasa en conseguir la recompensa esperada” (Freudenberger & Richelson, 1980). A pesar de su importancia inicial, nunca sistematizó estudios para evaluar y/o evidenciar el fenómeno. Diferentes definiciones se difundieron hasta el inicio de los años ochenta y como queda constatado, este primer periodo supuso una ebullición de formulaciones y aproximaciones clínicas e intuitivas al fenómeno.

La definición más propagada y aceptada del “burnout” fue la que aportaron Maslach y Jackson (1981a), resultante de la operacionalización del cuestionario “*Maslach Burnout Inventory*” (MBI). Así, las autoras determinan el fenómeno como un síndrome caracterizado por el cansancio emocional, la despersonalización y la falta de realización personal y profesional. Perlman y Hartman (1982) en una revisión de la literatura sobre las definiciones elaboradas sobre el “burnout”, entre 1974 y 1980, llegaron a las importantes conclusiones que el *burnout* puede definirse como “una respuesta al estrés emocional crónico con tres componentes: agotamiento emocional y/o físico, baja productividad laboral y un exceso de despersonalización”, y que el MBI, en este caso, evalúa los tres componentes identificados en las definiciones consideradas. De esta manera, las conclusiones contribuyeron a la definición del “burnout” que hoy en día es aceptada por la comunidad científica y utilizada ampliamente; define al burnout como “un síndrome psicológico de agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal que puede ocurrir en los individuos normales que trabajan de alguna manera con las personas” (Maslach, 1993).

Se define como un *síndrome* porque agrupa signos y síntomas que sugieren una patología. Las investigaciones sobre el *burnout* que han arrojado un sinnúmero de síntomas “definitorios” y las dificultades para delimitarlos, han conducido a que, hoy en día, los síntomas descritos en las dimensiones del MBI, y sus posteriores versiones (Maslach & Jackson, 1981a, 1986; Maslach, Jackson, & Leiter, 1996), son utilizados como una referencia universalizada. De esta manera, el síndrome de burnout se define por sus tres dimensiones clásicas, a saber:

- *Agotamiento emocional*. Se entiende por la disminución y pérdida de la energía o los recursos emocionales. Una experiencia de estar emocionalmente agotado producida por

las continuas interacciones con las personas que hay que atender (usuarios) y mantener las relaciones entre los trabajadores. Es la sensación descrita como “no poder dar más de sí mismo a los demás”.

- *Despersonalización (o Cinismo)*. Es definida como el desarrollo de actitudes y sentimientos negativos hacia las personas destinatarias del trabajo. Los profesionales endurecen afectivamente y muestran actitudes deshumanizantes, distantes y frías culpando de sus problemas a los receptores de servicio.
- *Falta de realización personal (o de eficacia profesional)*. Se entiende como la tendencia de profesionales a evaluarse negativamente. Aparecen sentimientos de incompetencia profesional, desilusión con sentimientos de fracaso y baja autoestima. Los trabajadores se sienten descontentos consigo mismo e insatisfechos con los resultados de su trabajo.

1.1. Burnout: perspectiva clínica.

La aproximación clínica del *burnout* responde al modelo clásico de salud-enfermedad, se centra exclusivamente en la detección y descripción de los síntomas, y sugiere denominaciones como “estar quemado” o “estar *burnout*”. Desde esta perspectiva, el *burnout* se entiende como un estado mental negativo al que el sujeto llega como consecuencia del estrés laboral (Gil-Monte, 2005a).

Desde el enfoque clínico varios autores han intentado describir los síntomas, explicar el fenómeno y algunos elaborar cuestionarios. Según, Freudenberger y Richelson (1980), el *burnout* se entiende como un estado resultante del estrés laboral caracterizado por la experiencia de agotamiento, decepción y pérdida de interés por la actividad laboral; ocurre principalmente en las profesiones que se dedican a atender a otras personas y se gastan en persistir las expectativas imposibles. Los síntomas mencionados fueron: agotamiento, evitación, distanciamiento, aburrimiento, cinismo, impaciencia, irritabilidad, sensación de omnipotencia, suspicacia, paranoia, desorientación, respuestas psicósomáticas, depresión, negación de sentimientos, etc.

Con la misma perspectiva, Pines y colaboradores (Pines, 1983, 1996; Pines & Aronson, 1988) definen el *burnout* como un estado emocional, físico y mental, resultado de demandas emocionales del trabajo. El agotamiento físico se manifiesta en forma de cansancio y fatiga crónica con síntomas psicósomáticos y un deterioro de la salud asociados. El agotamiento emocional se caracteriza por sentirse emocionalmente exhausto, desilusionado, triste, deprimido. Se pierde el sentido general de la vida y se desarrollan actitudes negativas hacia el contexto social del trabajo (Pines, 1996).

La aproximación clínica a la comprensión del *burnout* se encuentra también en los estudios de Maslach y colaboradores. El desarrollo del cuestionario MBI por Maslach y Jackson (1981a) permitió sentar las bases conceptuales y empíricas de este síndrome. Dada su aceptación y difusión entre académicos y profesionales, el *burnout* ha terminado por ser definido como un síndrome sintomático expresado clínicamente mediante un alto agotamiento emocional en el trabajo, un estado de baja realización personal y una alta despersonalización. Por lo tanto, el MBI en su definición y evaluación, refleja exclusivamente síntomas clínicos y sus niveles o grados de intensidad; no evalúa ni el proceso, ni variables que lo identifiquen.

1.2. Burnout: perspectiva psicosocial.

Desde la perspectiva psicosocial, el *burnout* se entiende como un proceso progresivo del desgaste en el que el individuo va pasando por una secuencia de fases diferentes con sintomatología diferenciada. Se da a consecuencia de la interacción de las características individuales y el ambiente psicosocial de trabajo (Gil-Monte & Moreno-Jiménez, 2007).

Entre los autores que han propuesto y algunos han probado empíricamente diferentes secuencias del Desgaste profesional, basándose en la definición de Maslach (1993; 1981a), se puede mencionar a los siguientes: Edelwich y Brodsky (1980) interpretan al Desgaste como un proceso de desilusión o de desencanto hacia la actividad laboral; para Cherniss (1980, 1992), es un proceso transaccional de estrés en el trabajo, que se manifiesta como un síndrome de cambios personales negativos a lo largo de tiempo resultantes de trabajos frustrantes y accesos de demandas; para Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983), el Desgaste es un proceso en el que los profesionales pierden el compromiso inicial que tenían con su trabajo como una forma de

respuesta al estrés laboral y a la tensión que les genera; para Price y Murphy (1984) es un proceso de adaptación a las situaciones de estrés laboral; Leiter (1988, 1992) realza el papel de la variable *afrentamiento* y explica el Desgaste como una crisis de eficacia, diferenciándolo del estrés general del trabajo; Gil-Monte y Peiró (2000) consideran al Desgaste como un proceso en el que el individuo desarrolla una idea de fracaso profesional, la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado, y actitudes negativas hacia las personas con la trabaja.

2. MODELOS DEL DESGASTE PROFESIONAL (*BURNOUT*).

Existen varios modelos teóricos sobre el síndrome de burnout. Hay modelos que se centran en la calidad psicométrica de las escalas del *burnout* y las correlaciones entre variables sintomáticas, mayormente basadas en las dimensiones del *Maslach Burnout Inventory - MBI* (Farber, 2000; Leiter, 1991; Maslach & Jackson, 1981a, 1982; Maslach et al., 1996; Maslach & Schaufeli, 1993; Shirom, 1989). Otros modelos explican el proceso del desarrollo del síndrome e hipotetizan diferentes relaciones que se establecen entre las dimensiones del *burnout* (Gil-Monte, Valcárcel, & Zornoza, 1995; R. Golembiewski et al., 1983; Lee & Ashforth, 1993; Leiter, 1993; Leiter & Maslach, 1988). Otro grupo de modelos, intenta dar una explicación a la etiología del síndrome, discutiendo sobre diferentes grados de importancia que debe otorgarse a las variables antecedentes-consecuentes y sobre distintos factores que intervienen (Cherniss, 1980, 1982; Edelwich & Brodsky, 1980; Gil-Monte & Peiró, 1999a; Manzano & Ramos, 1999; Pines & Aronson, 1988; Salanova, Peiró, & Schaufeli, 2002; Salanova et al., 2000; Schaufeli & Bakker, 2004; R. Schwab, 1986).

En general, se admite que el *burnout* es un proceso que se desarrolla secuencialmente en cuanto a la aparición de rasgos y síntomas globales. El modelo de *burnout* que más apoyo empírico ha tenido es el tridimensional de Maslach y Jackson, fruto del análisis factorial del cuestionario MBI (Maslach & Jackson, 1981b). A partir de estos resultados, se han hipotetizado diferentes patrones secuenciales entre los aspectos emocionales (agotamiento emocional), actitudinales (despersonalización) y cognitivos (realización personal).

Debido a diferentes propuestas de relaciones entre las dimensiones del *burnout* y explicaciones etiológicas que hipotetiza cada modelo, expondremos los más relevantes para la presente investigación.

2.1. Modelo secuencial de Leiter (1989, 1993).

Maslach (1982) ha considerado que el *burnout* se inicia con la aparición del Agotamiento emocional, posteriormente aparece la Despersonalización y por último baja Realización personal en el trabajo. Por el contrario, Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983) presentaron el primer modelo en el cual el desarrollo de actitudes de Despersonalización es el síntoma inicial del síndrome de burnout, entendiéndolo como un mecanismo disfuncional de afrontamiento del estrés. La relación entre la Despersonalización y Realización Personal hipotetizada por Golembiewski, no resultó significativa (Leiter, 1990, 1991). A su vez, Leiter y Maslach (1988) contrastaron empíricamente el modelo inicial de Maslach y concluyeron su viabilidad. Reafirmaron que el Agotamiento emocional es un elemento central del síndrome, detonante de la Despersonalización, entendido como un intento fallido de manejar los sentimientos persistentes del Agotamiento mediante el distanciamiento personal, y baja Realización personal en el trabajo, además de otras consecuencias (Leiter, 1988).

A partir de la secuencia propuesta por Leiter y Maslach (1988), surgió el modelo reformulado por Leiter (1993), que discrepó con el modelo inicial de Maslach en cuanto a la relación de la dimensión Realización personal. Leiter plantea que la aparición del *burnout* se da a través de un proceso que empieza por un desequilibrio entre las demandas organizacionales y los recursos personales. Esto provocaría Agotamiento emocional en el trabajador, para luego experimentar la Despersonalización como una estrategia de afrontamiento. La baja Realización personal aparece como un síntoma sin relación causal con otros dos síntomas. Podría ser el resultado de la ineficacia al afrontar los diferentes estresores laborales (Gil-Monte, 2005b).

Leiter concluye que las actitudes de despersonalización no median en la relación entre agotamiento emocional y realización personal en el trabajo. Por el contrario, los niveles de baja realización personal son una causa directa de los estresores laborales, en especial la falta de apoyo social y de la falta de oportunidades para desarrollarse profesionalmente, y surge

paralelamente a los sentimientos de agotamiento emocional (Gil-Monte & Moreno-Jiménez, 2007).

2.2. Modelo de Edelwich y Brodsky (1980).

El modelo de Edelwich y Brodsky, aunque no ha sido contrastado empíricamente por falta de instrumentos que miden los síntomas propuestos, ha sido aceptado por su gran relevancia teórica (Gil-Monte, 2005a). El modelo describe al *burnout* como un proceso caracterizado por una pérdida progresiva del idealismo, la energía y la motivación causado por los ambientes laborales en las profesiones del ámbito asistencial.

Los autores explican al *burnout* mediante los aspectos cognitivo-emocionales de la conducta. El modelo describe el desarrollo del síndrome mediante cuatro fases: (1) la fase del *entusiasmo* ante el nuevo puesto de trabajo acompañado de ilusión, energía y altas expectativas, antes de conocer el verdadero alcance del trabajo. Esta fase se caracteriza por la “sobreidentificación” de los profesionales con los usuarios/clientes, la sobrevaloración de las propias capacidades y no reconocer los límites internos y externos que pueden influenciar en el trabajo ofrecido al usuario; (2) la siguiente fase hace referencia a un *estancamiento*, como consecuencia del incumplimiento de las expectativas. La balanza del *idealismo* por el trabajo se inclina hacia las aficiones personales y prestaciones que se reciben; (3) la siguiente fase se caracteriza por la *frustración* en la cual pueden aparecer problemas emocionales, fisiológicos y conductuales. El profesional se frustra ante los obstáculos a los esfuerzos personales en el trabajo; (4) en la última fase aparece la *apatía* como una consecuencia de la falta de recursos personales del trabajador para afrontar la frustración. La *apatía* implica sentimientos de distanciamiento y desimplicación laboral, y conductas de evitación e inhibición de la actividad profesional (Edelwich & Brodsky, 1980).

2.3. Modelos desarrollados en el marco de la Teoría Sociocognitiva del Yo.

Los modelos basados en la *Teoría Sociocognitiva del Yo* sustentan que las principales causas del *burnout* están determinadas por la *autoconfianza* del sujeto. Recogen ideas de Albert Bandura (1989) sobre la *autoeficacia* y otorgan una gran importancia a las variables del *self*, la autoconfianza, autoeficacia, autoconcepto.

Los modelos consideran que: a) las cogniciones de las personas influyen en sus percepciones y acciones, a su vez, se ven modificadas por los efectos de sus acciones, y por la acumulación de las consecuencias observadas en los demás, y b) la creencia o grado de seguridad, por parte de una persona en sus propias capacidades, determinará el empeño que el sujeto pondrá para conseguir sus objetivos y la facilidad o dificultad en conseguirlos, y también determinará ciertas reacciones emocionales, como la depresión o estrés, que acompañan a la acción (Gil-Monte & Peiró, 1999a).

Entre los modelos agrupados bajo el sustento de Bandura se encuentran el de competencia social de Harrison (1983), el modelo de Cherniss (1993), el modelo de Pines (1993) y el modelo de autocontrol de Thompson, Page y Cooper (1993). En los tres primeros modelos la *autoeficacia* percibida es la variable relevante para el desarrollo del síndrome, mientras que en el modelo de Thompson et al. (1993), la autoconfianza profesional y su influencia sobre la realización personal en el trabajo es la variable que determina el desarrollo del síndrome.

2.3.1. Modelo de Cherniss (1982)

Cherniss postula que el *burnout* se da en un proceso de adaptación psicológica entre el trabajador estresado y un ambiente laboral estresante; una forma de adaptación defensiva ante la sobrecarga de trabajo con el principal precursor, la *pérdida de compromiso*. Cherniss establece relación entre sentimientos de autoeficacia, compromiso, motivación y el estrés; se fundamenta en los planteamientos de Hall (1976, como se citó en Cherniss, 1993) y las ideas de Bandura (1989) sobre autoeficacia percibida. El proceso lo describe mediante tres fases: (1) fase de *estrés*, que consiste en un desequilibrio entre las demandas del trabajo y los recursos de los que dispone el trabajador (*stress*); (2) la fase de *agotamiento* se produce con la respuesta emocional inmediata del sujeto ante dicho desequilibrio, es decir que el trabajador presentará sentimientos de tensión emocional y fatiga (*strain*); (3) la fase de *afrentamiento* implica cambios en la conducta y en la actitud del trabajador, caracterizándose por un trato impersonal, frío y cínico hacia los clientes (*coping defensivo*). En la situación del *burnout*, la respuesta del estrés y tensión es concebida como la *indefensión percibida* y la pérdida de control del trabajador afectado, como aspectos críticos del problema (Cherniss, 1985).

2.3.2. *Modelo de Pines (1993; 1996)*

El modelo de Pines, plantea que sólo se desgastan profesionalmente aquellas personas que tienen alta motivación y altas expectativas; el síndrome de burnout surge cuando la persona pone la búsqueda del sentido existencial en el trabajo y fracasa en su labor. Un trabajador con baja motivación inicial puede experimentar estrés, alienación, depresión o fatiga, pero no llegará a desarrollar el síndrome (Pines, 1993).

El *burnout* lo explica como un estado de agotamiento físico, emocional y mental causado por afrontar situaciones de estrés crónico junto con muy altas expectativas. El *burnout* sería el resultado de un *proceso de desilusión* donde la capacidad de adaptación del sujeto ha quedado disminuida severamente; ocurre con las personas altamente motivadas por el trabajo (Pines, 1996).

3. VARIABLES ORGANIZACIONALES DETONANTES DEL BURNOUT.

Las organizaciones son formaciones sociales de redes y vínculos relacionales entre sus integrantes. El análisis de las disfunciones psicosociales, el deterioro de las interacciones profesional-cliente y profesional-organización en las organizaciones, permiten entender mejor y predecir la aparición, y el desarrollo del *burnout* (Gil-Monte, 2005a). El entorno laboral y las condiciones de trabajo disfuncionales son los principales detonantes que intervienen en la etiología del *burnout*, éstas pueden presentar diferentes patrones de influencia sobre el síndrome y sus dimensiones. Por lo tanto, es preciso incluir en estudios, además de algunos factores individuales, que pueden resultar como elementos de vulnerabilidad, los factores del contexto organizacional que configuran los riesgos objetivos para que el síndrome se produzca en un determinado grado (Zurriaga-Lloréns, González-Navarro, & Martínez-Moreno, 2007).

3.1. Taxonomía de los antecedentes del *burnout*.

Siguiendo el modelo de McFGrath (1976) para explicar la conducta de los individuos en las organizaciones, Gil-Monte (2005a) propone una taxonomía de los *antecedentes organizacionales*

y variables personales de vulnerabilidad más relevantes del síndrome, agrupándolos en cuatro categorías:

- *Antecedentes del entorno social de la organización.* Aluden a los cambios sociales que han surgido en las últimas décadas y han originado un desequilibrio entre la demanda y la oferta laboral, incluyen: la sobrecarga cuantitativa y cualitativa del trabajo, aumento del “trabajo emocional”, pérdida del prestigio social de las profesiones de ayuda, deterioro de la relación trabajador-cliente, entre otros;
- *Antecedentes del sistema físico-tecnológico de la organización.* Engloban a las variables relacionadas con la configuración estructural y tecnológica de la organización, estas son: normas burocráticas, características de la tarea, políticas organizacionales, percepción del apoyo institucional, subcontratación de servicios y actividades, etc.;
- *Antecedentes del sistema social-interpersonal de la organización.* Se refieren a la calidad de relaciones interpersonales en el trabajo como el principal desencadenante del *burnout*, incluyen las variables derivadas de la disfunción de roles, ausencia del apoyo social en el trabajo, conflictos interpersonales, entre otros;
- *Antecedentes del sistema personal de los miembros de la organización.* Enfatizan dos variables vinculadas a la aparición del *burnout*: la autoeficacia y la motivación para la ayuda, también incluyen variables de personalidad, que podrían explicar la etiología del *burnout*, tales como: personalidad resistente, patrón conductual tipo A, Locus de control, estrategias de afrontamiento, etc.

3.2. Detonantes del *burnout* docente en América Latina.

Los estudios del estrés docente son relativamente recientes y escasos, tienen sus inicios a partir del año 2000 (Cornejo Chávez & Quiñónez, 2007; Esteve, 2006; Martínez, 2001). La docencia históricamente se ha configurado como un “servicio social” más que como un trabajo para el cual se requería de calificaciones, estándares de desempeño y procesos de evaluación. El concepto de profesionalidad del trabajo docente surge, relativamente, hace poco tiempo, en

medio de los debates acerca de la calidad de la educación y su relación con el desarrollo. Aún, en algunos países de América Latina, sobre todo, en América Central se ha mantenido el sentido intrínseco del ser maestro es optar por el “sacrificio y renuncia”, lo que implica trabajar en condiciones inadecuadas, recorrer enormes distancias hasta su escuela, contar con recursos didácticos rudimentarios, atender muchos estudiantes, lidiar con los problemas generados por la ausencia de los padres de los alumnos, padecer enfermedades derivadas del ejercicio, etc. (Robalino Campos & Körner, 2005).

Durante las últimas décadas, el trabajo docente de países de América Latina, ha experimentado grandes transformaciones que han impactado significativamente la salud y el bienestar de los maestros (Reyes & Cornejo Chávez, 2008). Se puede mencionar los siguientes fuentes del estrés docente: (1) la incorporación masiva de sectores populares, (2) el desarrollo explosivo de nuevas “fuentes de comunicación y socialización”, (mal uso de internet, medios de comunicación masivos y de redes sociales), en pugna con la experiencia escolar; (3) la intensificación del trabajo docente (el aumento de la cantidad y la variedad de las tareas, de responsabilidades asignadas, que se da en el mismo tiempo de trabajo) (Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH], 2006, 2008); (4) el abandono del docente, (la debilidad de las estructuras de apoyo a la labor pedagógica), y la “culpabilización” de docentes del fracaso escolar (Cornejo Chávez & Quiñónez, 2007; Murillo, 2005; Redondo & Descouvieres, 2004); (5) la crisis del modelo *identitario* del docente como “experto técnico” que aplica metodologías y técnicas “comprobadas” de enseñanza (Cornejo Chávez, 2009; Guerrero, 2005).

En el contexto de las transformaciones en el trabajo docente latinoamericano los discursos sobre “profesionalización” de los docentes chocan con un trabajo fragmentado y precarizado. Desde un análisis de los procesos de trabajo y de la salud y el bienestar docente, la carencia de relatos coherentes que den cuenta, desde los propios protagonistas, acerca de lo que significa ser maestro desemboca en crisis de sentido y frustración en el trabajo educativo (Freire, 1993; Núñez, 2003; M. Prieto, 2004).

Centrando en el análisis de las condiciones de trabajo docente, fuentes del desgaste profesional, éstas representan un amplio escenario donde convergen un conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas en las cuales laboran los docentes. Las características de la

profesión y del contexto organizacional se convierten en estresores cuando éstos empiezan a tener impacto en la personalidad de un docente (Zavala Zavala, 2008). Entre los factores organizacionales, que han figurado con más frecuencia en los estudios, como predictores más fuertes del *burnout* docente son: el exceso de demandas y exigencias académicas, burocráticas y emocionales, (la sobrecarga cuantitativa y cualitativa de trabajo), falta de recursos y materiales, falta de reconocimiento profesional, bajos salarios (Extremera, Rey, & Pena, 2010). También los causantes del burnout podrían ser factores vinculados a las *tareas*: ambigüedad y conflicto de rol, presiones de tiempo, razón profesor-alumno excesiva; atención a la diversidad; a las *relaciones interpersonales*: falta de motivación de los estudiantes, conductas disruptivas, padres pocos comprensivos o colaboradores; o variables *personales*: expectativas laborales no cumplidas; autoestima, introversión (Schaufeli, 2005).

4. MEDICIÓN PSICOMÉTRICA DEL BURNOUT.

La medición psicométrica del *burnout* forma parte imprescindible de la evaluación y el diagnóstico del síndrome. Su propósito es discriminar entre grados de incidencia de la patología y dotar a los trabajadores afectados de argumentos sustentados para hacer uso de derechos de las prestaciones profesionales por contingencia. Por otro lado, las escalas psicométricas permiten realizar análisis diferenciales; identificar el grado de asociación entre las fuentes del *burnout*, sus síntomas y consecuencias. Las estrategias de intervención adecuadas, en gran medida, están sujetas a la evidencia obtenida de los resultados de mediciones psicométricas.

A partir de la publicación del cuestionario *Maslach Burnout Inventory* (MBI) se han establecido criterios de medida y evaluación del *burnout*, y se ha extendido el uso de la medición estandarizada de la patología. En las últimas décadas se han publicado diferentes instrumentos de medición del *burnout*, sin embargo, la frecuencia con la que se ha dado en investigaciones a nivel mundial el uso del MBI y sus variaciones (Maslach & Jackson, 1981a, 1986; Maslach et al., 1996), ratifica al MBI como una medida predominante del síndrome.

A pesar de ser el MBI un instrumento válido y fiable, éste ha presentado algunas inconsistencias que han dificultado su empleo para el diagnóstico (Gil-Monte, 2005a). Los estudios de la validación del MBI, mediante el análisis factorial confirmatorio (AFC),

evidenciaron sus limitaciones psicométricas y dieron origen a un debate sobre el constructo y el número de dimensiones a considerar en el *burnout* (Gil-Monte & Moreno-Jiménez, 2007), también impulsaron el desarrollo de instrumentos alternativos. La construcción de cuestionarios de origen anglosajón, adaptados y traducidos al español, alternativos y complementarios del habla hispana, dio lugar alrededor de cuarenta medidas. Aunque no existe una guía estándar para el diagnóstico, los cuestionarios, por lo general, incluyen síntomas del desgaste emocional y físico, trato despersonalizado hacia los usuarios o cinismo, percepción de fracaso o ineficacia profesional.

A continuación, aludimos a algunos instrumentos que han tenido mayor frecuencia del uso en las investigaciones de América Latina.

Versiones del Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson, 1981a):

- *MBI-Human Services Survey (MBI-HSS)* y *MBI-Educators Survey (MBI-ES)*. Las dos escalas de Maslach presentan el constructo tridimensional clásico del *burnout*. Ambas escalas están constituidas por 22 ítems que reproducen la misma estructura factorial, cambiando la palabra “paciente” (MBI-HSS) por “alumno” (MBI-ES). Los ítems se distribuyen en 3 escalas para evaluar la frecuencia con que los profesionales perciben Agotamiento emocional (9 ítems) (v. g., *Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo*); Despersonalización (5 ítems) (v. g., *Realmente no me preocupa lo que les ocurre a mis pacientes/alumnos*); y baja Realización personal en el trabajo (8 ítems) (v. g., *Me siento acabado*).
- *MBI-General Survey (MBI-GS)* (Schaufeli, Leiter, Maslach, & Jackson, 1996) presenta una versión del MBI extendida a otros ámbitos profesionales, de carácter más genérico. La estructura tridimensional fue reducida a 16 ítems y las dimensiones se denominaron Agotamiento (5 ítems) (v. g., *Trabajar todo el día realmente es estresante para mí*), Cinismo (5 ítems) (v. g., *He ido perdiendo el entusiasmo en mi trabajo*) y Eficacia personal (6 ítems) (v. g., *Me siento realizado cuando llevo a cabo algo en mi trabajo*).

Medidas alternativas y complementarias del burnout de origen español.

- *Cuestionario Breve de Burnout (CBB)* (Moreno-Jiménez, Bustos, Matallana, & Miralles, 1997). Es una medida de tipo *tamizaje* para diferentes ámbitos profesionales y de rápida aplicación. Es un cuestionario complementario que ofrece una visión global del proceso del síndrome de burnout y proporciona una puntuación global; incluye antecedentes organizacionales, síndrome y consecuentes. Está constituido por 21 ítems y mantiene las tres dimensiones clásicas del *burnout* y dos factores para antecedentes organizacionales y características de la tarea. Está traducido al portugués y, además de España y Portugal, se ha aplicado en países de América Latina: Cuba (Román Hernández, 2003), Nicaragua (Cano Portocarrero, Castro Artola & Kulakova, 2009), México (Jaik Dipp, Villanueva Gutiérrez, García Salas, & Tena Flores, 2011; Laca & Mejía, 2005), Argentina (Tisiotti & Parquet, 2007), Brasil (Robayo Tamayo & Tôrres Tróccoli, 2009).

- *Cuestionario de Burnout en Profesorado-Revisado (CBP-R)* (Moreno-Jiménez, Garrosa-Hernández, & González Gutiérrez, 2000b). Es una nueva versión del Cuestionario de Burnout en Profesorado (CBP) (Moreno-Jiménez, Oliver, & Aragoneses, 1993), resultado de una línea de investigación que ha estudiado aspectos propios de las profesiones más afectadas por el *burnout*, como la educación y la asistencia sanitaria. El CBP-R es un instrumento de medición específica que evalúa el *burnout* desde un modelo procesual. Se basa en el supuesto conceptual que para la mayor precisión y discriminación de la patología es necesario incluir en la medida los detonantes propios del síndrome y las manifestaciones de los ambientes organizacionales característicos (Gil-Monte & Moreno-Jiménez, 2007). El CBP-R recoge información relativa a variables sociodemográficas y las fuentes de estrés propias de la organización y el contexto laboral de la docencia. Contiene 66 ítems conformados por dos bloques: *Antecedentes organizacionales* (Supervisión, Preocupaciones profesionales, Falta de reconocimiento profesional, Condiciones organizacionales y Estrés del Rol) y *Consecuentes*, (las tres dimensiones del *burnout* del modelo de Maslach (1981a, 1986). El CBP-R ha sido utilizado en diferentes estudios de América Latina: Uruguay (Ratto Dattoli, García Pérez, Silva, & González,

2015), Colombia (Díaz Bambula, López Sánchez, & Varela Arévalo, 2012), Brasil (Benevides-Pereira, Moreno-Jiménez, & Garrosa-Hernández, 2006).

- *Cuestionario de Desgaste Profesional de Enfermería (CDPE)* (Moreno-Jiménez et al., 2000a). El instrumento evalúa las variables intervinientes en el proceso de *burnout* en la profesión de enfermería. Se enmarca en un modelo procesual transaccional; incluye antecedentes, síndrome, consecuentes, un modelo de personalidad positiva, como es el de la personalidad resistente de Susan Kobassa (1979, como se citó en Gil-Monte & Moreno-Jiménez, 2007), y la medida de tres tipos básicos de estrategias de afrontamiento, (búsqueda de apoyo social, afrontamiento directo y evitación). Contiene 65 ítems conformados por varas escalas: la medida de las tres dimensiones del modelo de Maslach (1981a, 1986), antecedentes propios del ámbito organizacional hospitalario (Interacción conflictiva, Sobrecarga de demandas cualitativas y cuantitativas, Contacto con la muerte y con el dolor, Ambigüedad de Rol) y la variable de la Personalidad resistente (*hardiness*). El cuestionario se ha aplicado en varios estudios de los países latinoamericanos: Nicaragua (Kulakova, 2008), Guatemala (Puac Cano, 2011), México (Barraza Macías, Carrasco Soto, & Arreola Corral, 2008), Argentina (Quiroga & Brunet, 2008), Colombia (Buritica, Giraldo, Gómez, & Torres, 2003).
- *Cuestionario para la Evaluación de Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT)* (Gil-Monte, 2003, 2004). Este instrumento se sustenta en un modelo del proceso de *burnout* que incorpora los sentimientos de culpa como un síntoma más que debe ser evaluado para el diagnóstico adecuado. El modelo supone la identificación de dos perfiles en el desarrollo de burnout: (1) el perfil *incapacitante* para la actividad laboral, se caracteriza por la aparición de sentimientos de culpa que genera un círculo vicioso en el proceso de *burnout*; intensifica los síntomas del síndrome y aumenta implicación laboral para reducir el remordimiento, que lleva al deterioro cognitivo, emocional, actitudes de indiferencia y despersonalización, y (2) el perfil *no incapacitante*, describe a los profesionales que, en presencia de síntomas de *burnout*, no desarrollan sentimientos de culpa y es posible adaptarlos al entorno laboral, aunque su ejercicio profesional sea deficiente para los usuarios y la organización (Gil-Monte, 2005a). El CESQT consta de 20 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: Ilusión por el trabajo, Desgaste psíquico,

Indolencia y Culpa. El instrumento ha sido aplicado en países latinoamericanos como: Chile (Faúndez & Gil-Monte, 2008), México (Roja, Ocaña, & Gil-Monte, 2007), Brasil (Figueiredo-Ferraz, Cardona, & Gil-Monte, 2009) y Perú (Pérez Quevedo, 2012).

5. PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ESTUDIO DEL BURNOUT.

Los estudios que han considerado las diferencias entre hombres y mujeres en el trabajo, demuestran la necesidad de abordar el tema del estrés y los riesgos psicosociales emergentes del trabajo desde la perspectiva de género (Bobbitt-Zeher, 2011; Fiske & Lee, 2008 como se citó en Cifre, Vera, & Signani, 2015; Garrosa-Hernández & Gálvez-Herrer, 2013). La variable género puede establecer diferencias significativas en los procesos que se desarrollan en los contextos laborales y respuestas ante el estrés suscitado, especialmente en contextos vinculados a las profesiones de ayuda, consideradas de mayor riesgo para el Desgaste profesional.

La inclusión de la variable género en los estudios del *burnout* se justifica por varias razones: (1) Existen importantes diferencias entre la representatividad de hombres y mujeres en distintas profesiones. Tales como, la enfermería, docencia, secretariado son profesiones de ayuda predominantemente “femeninas”, las profesiones de orden y seguridad social, -policías, bomberos y/o militares-, son mayormente “masculinas”, lo que conlleva a la exposición a diferentes estresores psicosociales (Bray, Fairbank, & Marsden, 1999; European Agency for Safety and Health at Work (EU-OSHA), 2014; Stenlund et al., 2007). (2) Así mismo, las investigaciones han demostrado que los síntomas y/o respuestas conductuales ante las situaciones del trabajo estresantes varían entre hombres y mujeres (Antonioniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006; Artazcoz, Escribá-Agüir, & Cortés, 2004; Cifre et al., 2015; Garrosa-Hernández & Gálvez-Herrer, 2013; National Institute for Occupational Safety and Health (NIOSH), 2014; Watson, Goh, & Sawang, 2015). (3) Por otro lado, los resultados derivados de estudios relacionados con la vivencia del estrés y el género, han sido contradictorios, lo que ha acrecentado la incertidumbre y el interés sobre el papel del género, y la necesidad de profundizar en el tema. Hay investigaciones que apuntan a los hombres como a los más afectados por el estrés laboral (Bocchino, Hartman, & Foley, 2003; Choi & Ha, 2009; Galanakis, Stalikas, Kallia, Karagianni, & Karela, 2009; Loosemore & Waters, 2004; Morash, Kwak, & Haarr, 2006), otras, muestran que las mujeres presentan mayores niveles de estrés que hombres (Fernandes, Kumar, & Mekoth,

2009; Hart & Cress, 2008; Liu, Spector, & Shi, 2008) y hay estudios que afirman que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres (Makhbul & Hasun, 2011; Plaisier et al., 2007; B. M. Thompson, Kirk, & Brown, 2005).

En cuanto la relación entre el Desgaste profesional y género, según la evidencia empírica, en trabajos asistenciales las mujeres muestran niveles significativamente superiores del desgaste que los hombres en la interacción con los usuarios y compañeros de trabajo y presentan mayor carga laboral (Antoniou et al., 2006). También las mujeres con el *burnout* tienden a atender a personas más a menudo que los hombres, tienen menos control sobre el trabajo, menos soporte emocional, mayor tensión laboral, mayor proporción de trabajo no remunerado y manifiestan mayores niveles del agotamiento emocional que los hombres (Antoniou et al., 2006; Bellman, Forster, Still, & Cooper, 2003; Keeton, Fenner, Johnson, & Hayward, 2007). Los hombres con *burnout*, a su vez, tienden a tener una red menor de apoyo social en el trabajo, más horas extras remuneradas, en general, presentan mayores niveles de despersonalización que mujeres, pero tienen más oportunidad de esparcimiento (Stenlund et al., 2007).

Investigaciones que han encontrado diferencias entre hombres y mujeres, en cuanto a la respuesta del *burnout* y el estrés laboral general, las explican mediante el *rol de género*. Un estudio, siguiendo la clasificación del modelo de demandas-control-apoyo social (J. V. Johnson & Hall, 1988; Karasek, 1979), ilustró que las mujeres ocupan puestos de trabajo con un mayor riesgo y una peor calidad psicosocial, o sea, pasivos (bajas demandas y bajo control) y de alta tensión (altas demandas y bajo control) (Vermeulen & Mustard, 2000). También se evidenció que mujeres presentan más conflictos entre las demandas laborales y extralaborales, mayor carga total de trabajo (remunerado más doméstico) (Berntsson, Lundberg, & Krantz, 2006), ocupan puestos de trabajo de menor prestigio que los hombres (Magnusson, 2009) y desarrollan carreras profesionales con menor progreso que los hombres (Bellou, 2010; Petersen & Saporta, 2004).

Otros estudios, hacen énfasis en los valores “masculinos” y “femeninos” como mediadores de las respuestas diferenciadas entre hombres y mujeres en el contexto laboral. Afirman que por razones de género, los valores de “masculinidad”, (el salario, los beneficios, el poder, la autoridad y el estatus), y de “feminidad”, (las relaciones, el respeto, la comunicación, la colaboración y la

familia), direccionan conductas y generan respuestas derivadas de la experiencia y asunción de roles (Petersen & Saporta, 2004).

Uno de los estereotipos más antiguo que existe sobre la mujer es su *sensibilidad interpersonal*. Desde los primeros estudios hasta la actualidad, hay apoyo a estos argumentos: las mujeres exceden a los hombres en el dominio *expresivo* y de orientación interpersonal, y los hombres, a su vez, exceden a las mujeres en el dominio *instrumental* e individual, y de orientación hacia las metas (Costa, Terracciano, & McCrae, 2001; Taylor & Hall, 1982). Una de las posibles fuentes de la mayor sensibilidad interpersonal de las mujeres se explica por su rol social y estatus de desventaja, presente en la mayoría de las sociedades. Las personas socialmente oprimidas y sometidas a exigencias sociales tienen mayores carestías de atención y reconocimiento social, por lo tanto, presentan mayor motivación para entender leves señales interpersonales. Tal mecanismo, al parecer, ayuda a la mujer en su esfuerzo por la adaptación social (Eagly, 1987; J. A. Hall, 1984). Asumiendo referentes generalmente aceptados, se puede resumir la *masculinidad* y *feminidad* de la siguiente manera:

- *Masculinidad*. Es una tendencia hacia orientaciones *instrumentales* / *individuales*, asociadas a rasgos como la independencia, el ser afirmativo, la racionalidad, la competitividad, y el objetivo en metas personales, señal de una orientación hacia las metas (Cross & Markus, 1993; Easlea, 1986; Gill, Stockard, Johnson, & Williams, 1987; Meyers-Levy, 1988; Weinreich-Haste, 1986).
- *Feminidad*. Es una tendencia hacia orientaciones *expresivas* / *comunales*, que priorizan procesos de interacción y vinculan la comprensión y relación con las propias emociones y las de otros, e interdependencia de carácter relacional (Gill et al., 1987). Se asocia a rasgos como la comprensión, preocupación, cuidado, responsabilidad, consideración, sensibilidad, intuición, pasión y objetivo en metas comunales (Cross & Markus, 1993; Easlea, 1986; Meyers-Levy, 1988; Weinreich-Haste, 1986).

Según la Teoría del Rol Social (Eagly, 1987), las diferencias de género en el entorno laboral se explican en función del predominio de inferencias entre la correspondencia del género y las acciones de los varones y mujeres, su propia disposición y potencial (Eagly & Karau, 2002;

Wang, 2012 como se citó en Garrosa-Hernández & Gálvez-Herrer, 2013). El comportamiento de hombres y mujeres es consistente con roles de género creados por estructuras sociales y características psicosociales atribuidas al género. El contenido individualista del rol masculino se asume de la práctica de los roles tradicionales del hombre en la sociedad. Así los rasgos masculinos refieren asertividad, ambición, liderazgo y orientación a los objetivos (Wiggins, 1992). Por su parte, el contenido comunal del rol femenino, se deriva de los papeles domésticos y ocupacionales asociados usualmente a mujeres (e.g., enfermería, docencia, secretariado) que requieren sensibilidad y cuidado. La teoría del rol social propone que ambos géneros van procesando y ajustándose a los roles típicos sexuales hasta conseguir el rol social que les corresponde, influyendo en la percepción social y en el ámbito laboral (Garrosa-Hernández & Gálvez-Herrer, 2013).

CAPÍTULO III. CULTURA Y DIMENSIÓN CULTURAL EN LA MEDICIÓN PSICOLÓGICA

1. DEFINICIÓN DE CULTURA.

No existe una definición universal de *cultura*. El fenómeno abarca un número amplio de ideas que encierran características comunes de los miembros de una determinada comunidad que los une en las visiones del mundo sobre diferentes temas, comportamientos y actitudes, y los distingue frente a otras comunidades culturales (González di Pierro, 2012). Diferentes campos del saber, cuyo objeto de estudio es la cultura, presentan muchas definiciones y distintos enfoques de su interpretación, generando ambigüedades del contenido y de la forma de abordaje (Cuche, 2007). Así mismo, la disputa por la significación de la “cultura” se debe a que los sistemas simbólicos, (o de significación), que organizan sociedades, involucran una determinada distribución social de los capitales económicos, políticos y simbólicos, y de prestigio (Bourdieu, 1989).

“Cultura” es un abstracto de *colere* (cultivar). En principio, este término, se le asignaba al cultivo de la tierra, después, al progreso intelectual de una persona, para después referirse al progreso intelectual del hombre en general, de la colectividad, de la humanidad. Así, con toda la polisemia del término, se puede encontrar las concepciones desde la cultura general, que abarca a personas cultivadas y la erudición, y/o desde los aspectos simbólicos y aprendidos de la sociedad humana (Chacón Blanco, 2010).

Por ejemplo, en el caso del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, la definición de cultura apunta a una contraposición entre el hombre culto e ignorante: “Efecto de cultivar los conocimientos humanos y de afinarse por medio de ejercicio de las facultades del hombre”; en cambio, desde el entendimiento psicosocial, Tylor en su libro “Culturas primitivas” (1871), habla de “un conjunto complejo que abarca los conocimientos, las creencias, el arte, el derecho, la moral, las costumbres y los demás hábitos y aptitudes que el hombre adquiere en cuanto que es miembro de la sociedad”.

Son muchos los estudios que han profundizado en el concepto desde las ciencias antropológicas, sociales, políticas y/o del comportamiento humano. Resulta imposible reducirlo a una sola definición. Hay algunas que centran su análisis en los contenidos propios de la cultura sobre las creencias, normas, costumbres o hábitos adquiridos, como parte de aprendizaje (Crawford, 1983), definiciones que enfocan su análisis en el simbolismo, como el lenguaje (González di Pierro, 2012), definiciones que asumen que la mente es el producto de la cultura expresada mediante las cogniciones y programación mental (Boesch, 1996; Bruner, 1997; Cole, 1999; Eckensberger, 1990; Shweder, 1991). A continuación ilustramos algunas definiciones desde diferentes disciplinas:

Filosofía.

Camus (1967): “Cultura: el grito del hombre frente a su destino”;

Weil (1961): “la cultura es un instrumento utilizado por maestros para manufacturar maestros, que en su momento manufacturarán otros maestros”;

Antropología.

Kroeber y Kluckhohn (1952): “la cultura consiste en patrones, explícitos o implícitos, de y para la conducta adquiridos y transmitidos mediante símbolos, constituyendo el logro distintivo de los grupos humanos, incluyendo su representación en artefactos; el núcleo esencial de la cultura consiste en ideas tradicionales y en sus valores”;

Weiss (1981): “el término genérico para todo fenómeno humano no genético o metabólico”;

Keesing (1993): “sistema compartido de ideas, una especie de código conceptual que las personas utilizan para conocerse, para conocer al mundo y para actuar...no incluye herramientas, actos, ni instituciones, solamente pensamientos”;

Sociología.

Vander Zanden (1986): “es la herencia social de la gente: formas aprendidas de pensar, sentir y actuar que caracteriza a una sociedad”;

Cohen y Segal (1991): “la cultura se refiere al modo de vida que aprenden, comparte y transmiten a través de las generaciones los miembros de una sociedad. Es el modo de vida de un grupo. La sociedad es un grupo de personas que vive en un área determinada”.

Psicología social.

Newcomb (1964): “la cultura es la configuración en (forma general) de conductas aprendidas y de resultados de conductas, cuyos elementos o componentes son compartidos por los miembros de una sociedad”;

Hofstede (1980): “la cultura es la programación colectiva de la mente, la que distingue los miembros de un grupo de personas de otro. Es aprendida, no heredada. Se deriva del entorno social, no de los genes”;

Fernández Collado y Dahnke (1986): “la cultura es un sistema simbólico compartido por un grupo de personas a los que se les facilita manejar su medio ambiente físico, psicológico y social. Es un medio por el que las actividades de la vida se pueden ordenar jerárquicamente en relación a su importancia y proximidad”.

En suma, desde las definiciones vertidas en diferentes disciplinas científicas, se puede extraer cinco principales atributos comunes de la cultura, expresados en conductas y resultados concretos: (1) constituye una construcción del hombre; (2) define un modo de vida; (3) es transmitida de generaciones a generaciones; (4) es internalizada por miembros de una sociedad; (5) es susceptible a cambios (Brislin & Cushner, 1990).

2. UNIDADES DE ANÁLISIS EN ESTUDIOS DE LA CULTURA.

2.1. Valores culturales como herramientas de análisis de la cultura.

Diferentes disciplinas científicas han evidenciado la influencia de la cultura en los procesos psicológicos y en la conducta resultante: el área de la salud (Betancourt, Flynn, & Ormseth, 2011; Flynn et al., 2015), la neurociencia cultural (Han et al., 2013), la psicología (Kitayama & Cohen, 2007; Triandis, Malpass, & Davidson, 1973), la antropología (E. T. Hall, 1976), la gestión empresarial (Hofstede, 2001; House, Hanges, Javidan, Dorfman, & Gupta, 2004). Muchos de estos estudios han reforzado las consideraciones sobre los valores culturales como mediadores de los procesos y disposiciones psicológicas.

Para entender el impacto de la cultura o “incidentes culturales” en el comportamiento de las personas es necesario definirla en términos susceptibles a su medición y análisis (Flynn et al., 2015). En este caso, hay que partir del hecho que la cultura es el centro *normativo-simbólico* de cada sociedad. La interiorización que los miembros de una cultura concreta hacen de sus sistemas de estatus y roles proviene de la socialización e integración en los valores del modelo cultural al que pertenecen (Muñoz, 2005). Los *valores*, como propiedades de una cultura, se consideran objetivos, deseables y trans-situacionales; orientan conductas y sirven como principios que guían la vida de las personas (Fisher & Lovell, 2003). En términos sustantivos, uno de los grandes aportes sobre la clasificación de las culturas consiste en los estudios transculturales de Hofstede (1980, 1998, 2001). La clasificación de los valores culturales y supuestos teóricos derivados de sus estudios han impulsado a varios investigadores a profundizar en el conocimiento; los estudios más prominentes han sido de Triandis y sus colaboradores a lo largo de los años a partir de 1988.

Hofstede en repetidas ocasiones resaltó la importante influencia de los determinantes culturales en la cognición, emoción, motivación y conducta social manifestadas (Triandis, 1994). Diferentes estudios posteriores lograron confirmar las constantes psicológicas expresadas mediante las dimensiones culturales de valores (Alas & Tuulik, 2007; Van Rekom, Van Riel, & Wierenga, 2006). Los modelos de diferentes autores comparten un interés común en estimar la universalidad de los valores culturales que permitan comparar las sociedades (Hofstede, 1980; Inglehart, 1997; S. H. Schwartz, 1994; Triandis, 1996).

En la clasificación de las culturas de Hofstede se considera que cinco dimensiones culturales son suficientes para entender las variaciones culturales: *individualismo*, *distancia de poder*, *masculinidad*, *evitación de la incertidumbre* y *orientación temporal*. A su vez, Triandis argumenta que la dimensión de individualismo y colectivismo debe combinarse con la igualdad o desigualdad en las relaciones sociales dando lugar a cuatro tipos de valores culturales, *individualismo horizontal* e *individualismo vertical*, *colectivismo horizontal* y *colectivismo vertical*, que se estructuran en dos dimensiones bipolares.

2.1.1. Dimensiones culturales de Hofstede

Según Hofstede las dimensiones culturales no son más que un marco de trabajo para ayudar a evaluar una cultura concreta y, de este modo, orientar mejor las decisiones. En base a estudios realizados con diferentes trabajadores de compañías multinacionales representando más de 70 países (Hofstede, 1980, 1998), Hofstede encontró una serie de determinantes que han permitido distinguir en términos generales los valores característicos de índole cultural. Sus trabajos posteriores le han permitido corroborar y perfeccionar dichos determinantes que actualmente constituyen cinco dimensiones de valores culturales (Hofstede, 2001).

- ***Distancia del poder (igualdad vs desigualdad)***: es el grado en que los miembros de una sociedad aceptan como legítima la existencia de jerarquías de poder dentro de las instituciones y las organizaciones que ocurre en la interacción entre individuos. Se determinan estructuras *horizontales* (en las que los miembros se ven e interactúan como iguales) o *verticales* (en las que los individuos se comportan de acuerdo con la jerarquía que tenga la o las personas con las que interactúa) (García Campos como se citó en Domínguez Espinoza, 2011).
- ***Individualismo vs colectivismo***: Analiza “el grado en que las personas se integran en los grupos”. Según esta dimensión, las culturas que son individualistas dan importancia a la consecución de los objetivos personales y en las sociedades colectivistas, los objetivos del grupo y su bienestar se valoran por encima de los del individuo. En las sociedades individualistas, los vínculos entre individuos son débiles: se espera que cada quien se cuide a sí mismo y a su familia nuclear. En las sociedades colectivistas, las personas están integradas

en grupos fuertes y cohesivos desde que nacen, con frecuencia familias extensas y con varios grados de parentesco (tíos, tías y abuelos) que las siguen protegiendo a cambio de su lealtad incondicional.

- ***Evitación de la incertidumbre vs tolerancia de la incertidumbre:*** analiza “la tolerancia de una sociedad de la incertidumbre y la ambigüedad”. Se trata de una dimensión que mide la manera en que una sociedad aborda las situaciones desconocidas, los acontecimientos inesperados y la tensión del cambio. Las culturas que evitan las incertidumbres tratan de minimizar la posibilidad de tales situaciones por medio de leyes y reglas estrictas, medidas para la seguridad y, a nivel filosófico y religioso, por medio de creer en una verdad absoluta; “sólo puede haber una verdad, y la tenemos nosotros”. Las personas en países que evitan la incertidumbre también son más emocionales y motivadas por una energía nerviosa interior. El tipo opuesto, las culturas que aceptan la incertidumbre, son más tolerantes de opiniones que son diferentes a las que están acostumbradas; tratan de tener menos reglas como sea posible, y a nivel filosófico y religioso son relativistas y permiten que diferentes corrientes fluyan paralelamente. Las personas de estas culturas son más flemáticas y contemplativas, y en su ambiente no se les espera expresar sus emociones.
- ***Masculinidad vs femineidad:*** se refiere a la “distribución de los papeles emocionales entre los géneros” o modos de actuar, ya sea, de formas masculinas (instrumentales) o femeninas (expresivas), desde el punto de vista cultural. Hofstede hace referencia a la tendencia de ignorar estas dimensiones en la bibliografía occidental, por ser considerada “políticamente incorrecta” (Hofstede, 2006, p. 894); hace énfasis en que “masculinidad” en su propuesta no es *machismo*. Más bien se refiere a la pregunta si hay un sistema de valores asociados al género. Culturas consideradas masculinas son aquellos en las cuales hay valores claramente asociados al género masculino y otros valores al femenino. En cambio, culturas “femeninas” son aquellas en las cuales estos valores y papeles se entremezclan (Montt & Rehner, 2012). Esta dimensión mide el nivel de importancia que una cultura da a los valores estereotípicamente masculinos, como la asertividad, la ambición, el poder y el materialismo, y a los valores estereotípicamente femeninos, como el énfasis en las relaciones humanas. Las culturas masculinas están focalizadas en los logros individuales y en acciones referidas a las

tareas y refuerzan las diferencias entre sexos. Las culturas femeninas, por su parte, enfatizan la armonía interpersonal y las relaciones comunales y no enfatizan las conductas estereotípicas de género (Hofstede, 1991).

- ***Orientación a largo plazo vs orientación a corto plazo:*** esta dimensión describe el horizonte temporal de una sociedad. Las culturas con una orientación a corto plazo valoran los métodos tradicionales, dedican una cantidad de tiempo considerable a desarrollar relaciones y, en general, consideran el tiempo como una dimensión circular. Esto significa que el pasado y el presente están interconectados, y que lo que no se puede hacer hoy, se puede hacer mañana. Lo contrario a esto es la orientación a largo plazo, que considera el tiempo una dimensión lineal y mira al futuro en lugar de al presente o al pasado. Está orientada hacia los objetivos y valora las recompensas.

2.1.2. Modelo del Individualismo-Colectivismo de Triandis

El constructo *individualismo-colectivismo* fue estudiado principalmente por Triandis (1994; 2001). Ha determinado esta dimensión como el principal indicador para entender la complejidad cultural. De acuerdo al autor, todas las culturas conforman un sistema “ecológico” que fomenta la expresión de dimensiones psicológicas que se corresponden con los valores culturales; una cultura colectivista crea en mayor medida individuos *alocéntricos*, mientras que en una cultura individualista es más probable encontrar personas *ideocéntricas* (Triandis, Bontempo, Villareal, Asai, & Lucca, 1988; Triandis, McCusker, & Hui, 1990). El colectivismo y el individualismo son síndromes culturales, mientras que el *alocentrismo* e *ideocentrismo* son constructos de nivel personal (Triandis, 1996).

Triandis menciona que las culturas individualistas son aquellas en donde la cultura promueve más logros individuales, por lo que antes de nada está el individuo y después los demás miembros. Mientras, en las culturas colectivistas los elementos subjetivos impulsan a los individuos inmersos en ella a considerar al grupo o colectivo antes que el individuo (García Campos como se citó en Domínguez Espinoza, 2011).

Los estudios que han sustentado el modelo de Triandis, en oposición al planteamiento de Hofstede, rechazan la concepción del individualismo/colectivismo como polos de una misma dimensión; parten de que puede encontrarse una estructura factorial generalmente de dos componentes, pero que en realidad se trata de una sola dimensión (S. H. Schwartz, 1990). Sobre esta posición, Ros y Gómez (1997) exponen los siguientes argumentos: (a) esta bipolaridad pasa por alto valores que sirven inherentemente tanto a intereses individuales como colectivos (por ejemplo, *sabiduría*, *tolerancia*), (b) ignora valores que cumplen metas colectivas, pero no específicamente del endogrupo (por ejemplo valores universales), sino de la sociedad en general, valores tales como *justicia social* y *un mundo en paz*, y (c) promueve la suposición equivocada de que los valores individualistas y colectivistas pueden ser separados en dos síndromes coherentes que estarían en posiciones opuestas. O sea, los “intereses” que son fomentados por las personas independientemente de su carácter individualista o colectivista, prueba de que no existe tal polaridad (Montt & Rehner, 2012).

Kim y colaboradores (1994), siguiendo la línea propuesta por Triandis, establecen las diferencias entre las dos dimensiones de la siguiente manera: Si la cultura pretende que sus integrantes se basen en regulaciones, reglas y leyes, que busquen la autonomía, que tengan la libertad y que sean asertivos, entonces, tendrán como suposición fundamental la *racionalidad*. Ese conjunto de características identifican una cultura individualista. Por otro lado, si busca que las personas que la integran se basen en roles, deberes y obligaciones; que busquen interdependencia. Que tengan cuidado de no lastimar o herir a los otros y que se apeguen a las normas del grupo, entonces su posición fundamental está en *relaciones*, lo que caracteriza a una cultura colectivista (García Campos como se citó en Domínguez Espinoza, 2011).

2.2. La vivencia como una unidad de análisis cultural.

El supuesto sobre la relación entre la mente y el ambiente tiene sus cimientos en las ideas originales de Kurt Lewin (1890-1947). Lewin expuso que “el ambiente que tiene más importancia para la comprensión científica de la conducta y del desarrollo es la *realidad*, no tal como existe en el llamado mundo objetivo, sino como aparece en la mente de las personas; en otras palabras, se concentra en el modo en el que el ambiente es percibido por los seres humanos que interactúan dentro de él y con él” (Bronfendrenner, 1987, como se citó en Esteban-Guitart,

2013). La posición de Lewin ha desprendido el desarrollo del cuerpo teórico en el cual la *vivencia*, desde la concepción histórico-culturalista del desarrollo, se ha usado como una categoría principal de análisis. A partir de las ideas de Lewin, la *vivencia* ha sido el pilar de análisis cultural del comportamiento desarrollado por Vygotsky.

Vygotsky en su teoría histórico-cultural del desarrollo humano propone la noción “vivencia” (“*perezhivanie*”) como unidad de análisis para estudiar la *conciencia* (situada culturalmente) y deja un legado sobre la idea de la confluencia entre la cultura y la mente. Según el autor, la vivencia expresa, a la vez, las características propias del organismo y las del contexto. Es el modo de interpretar, valorar, y juzgar la realidad; “resulta determinante en el desarrollo de las personas porque procesa y asienta las fuerzas del medio circundante; integra los principios socioculturales e históricos del desarrollo humano”(Vygotski, 2005). La vivencia necesariamente implica el componente afectivo-emocional: “la conciencia humana no es simplemente un fenómeno cognitivo, intelectual, sino que también es fruto de la afectividad y las emociones” (Vygotsky, 1996). O sea, en la vivencia desembocan aspectos intelectuales, cognitivos, con aspectos emocionales, afectivos, motivacionales. La cultura moldea y es moldeada por la vivencia humana; las personas se desarrollan de distinta manera en función del contexto en el que participan (Kitayama & Cohen, 2007; Nisbett, 2003).

En línea con el planteamiento vygotskiano, Bronfendrenner define el desarrollo humano como “un constante cambio en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él”. Afirma, que es imposible comprender cabalmente la experiencia psicológica a partir de las propiedades objetivas de un ambiente, sin hacer referencias al *sentido* que tiene para las personas que están en dicho entorno (Bronfendrenner, 1987, como se citó en Esteban-Guitart, 2013).

La vivencia utiliza elementos semióticos de origen cultural; la cultura sugiere la naturaleza del comportamiento y el modo de relatar la experiencia. Por lo tanto, el *lenguaje*, es una de las principales herramientas de análisis; exterioriza el *pensamiento verbal* y posee todas las propiedades fundamentales características de la conciencia, ya que en ella aparecen las funciones psicológicas superiores como la memoria evolutiva, la atención afectiva o la percepción conceptual. La vivencia permite crear y recrear la cultura puesto que de la simbiosis de

interpretaciones personales emergen las vivencias colectivas y los espacios simbólicos de la cultura. En este sentido, la cultura es fruto de la negociación de significados y prácticas que un determinado número de personas realizan (Esteban-Guitart, 2013).

Aunque la vivencia es un acto personal, el contenido de la vivencia es social y cultural; implica unidades psicológicas que forman la conciencia y que se van construyendo a partir del desarrollo biopsicológico en situaciones sociales. Es intencional y mediada, porque el contenido siempre reproduciría códigos, significados y pautas culturales transmitidas socialmente. Ello supone utilizar procedimientos y estrategias metodológicas de orden cualitativo con el objetivo de documentar los sentidos y significados de los participantes. Es decir, el objetivo de la investigación es suscitar la experiencia personal sentidos y significados para rastrear su origen, contenido y función cultural. Dicho con otras palabras, la *vivencia* es un barómetro del ambiente y fuerzas culturales, así como un vía de acceso a la *personalidad* y los *procesos psicológicos superiores* en proceso de construcción genética (Esteban-Guitart, 2013).

2.3. Racionalidad cultural como una unidad de análisis.

La *racionalidad cultural* frente a la *racionalidad instrumental* centran los núcleos temáticos de la investigación sociocultural (Muñoz, 2005). La racionalidad, –y la *razón*–, emerge, en gran medida, como un producto histórico y cultural (Gadamer, 1997). La concepción y el uso del término “razón” han sido empleados para validar el conocimiento y legitimar la práctica. Frente las cuestiones de la concreción y universalidad de la razón, los filósofos contemporáneos de tradición aristotélica, lo que respecta a la racionalidad práctica o *phrónesis*, ilustran que una cultura traduce diversas concepciones del mundo y la racionalidad que conlleva no puede ser absoluta e inamovible (Muñoz, 2005). Frente la diversidad cultural, la naturaleza multiétnica y multicultural, los etnocentrismos o las culturas *homologadoras* y globalizantes, el entendimiento de la razón, que explica diversas realidades, marca la necesaria incorporación del análisis de la racionalidad desde el prisma cultural.

La discusión acerca de la “racionalidad”, –y la razón–, ha estado presente a lo largo de la historia de las ciencias humanas y desde cada corriente del pensamiento filosófico, se ha prestado la atención a uno o a otro de sus aspectos. El término “razón”, en el seno del tratamiento

tradicional filosófico, expresa el carácter *racional* del hombre que se determina en concreto y de modo funcional en la capacidad *discursiva* y/o *argumentativa* del hombre (Torrevejano, 2008).

Según Boudon (1986), existen dos concepciones de racionalidad: (1) la inspirada en la postura *culturalista* de Weber, que integra la *racionalidad axiológica* (conducta adecuada a ciertos valores), la *racionalidad teleológica* (conducta adecuada a la consecución de fines por medios eficaces), entre otras, o sea, la conducta racional sería la que denota “buenas razones” (actitudes, creencias), en una situación y cultura dadas; (2) la otra concepción es la *racionalidad utilitarista*, bajo la cual el actor racional busca obtener fines coincidentes con sus intereses, empleando los medios más apropiados para ellos. Estas formas descritas de racionalidades tienen lugar en una convención social culturalmente dada; “la racionalidad humana no es un fenómeno individual, sino debe ser entendida en términos de convenciones sociales” (Harré, 1976).

Para entender la génesis de la racionalidad es conveniente diferenciar dos conceptos: *racionalidad científica* y *racionalidad cultural* (Olivé, 2000). El modelo clásico de la racionalidad científica defiende que la forma racional de obrar es aplicar a los problemas científicos un conjunto de procedimientos cuya validez es universal. Se circunscribe la importancia de los “hechos objetivos” frente a las “creencias subjetivas” (Alcíbar, 2007). A su vez, la racionalidad cultural disipa la interpretación universalizadora de la razón; la racionalidad es “movible” y está en dependencia de la interpretación del mundo, la cual está culturalmente determinada por la época en la que se ubica (Serrano Sánchez, 2007). “La racionalidad es un determinado modo de concebir la realidad, una manera específica característica de interpretar la ‘experiencia vivencial’ un ‘modo englobante de entender los fenómenos’, ‘un esquema de pensar’, ‘una forma de conceptualizar la vivencia’, un paradigma de (re)presentar el mundo” (Olivé, 1995, 2006).

En definitiva, la racionalidad cultural es un componente esencial y característico que describe un grupo social; opera bajo los determinantes culturales (Serrano Sánchez, 2007), y es posible abordarla desde el análisis de los fenómenos sociales, contextos culturales y de la génesis de patrones culturales derivados.

3. RELEVANCIA DE LA CULTURA EN LA MEDICIÓN PSICOLÓGICA.

El debate sobre la influencia de la cultura en los procesos psicológicos individuales tiene una larga trayectoria en la historia de la ciencia, en general, y de la psicología, en particular (Cubero Pérez & Santamaría Santigosa, 2005). Desde un punto de vista profesional y ético, una medición rigurosa es esencial para evaluar a las personas de forma equitativa, con objetividad, evitando sesgos de carácter social, económico o cultural (Muñiz, 2012). La relevancia de la cultura para la evaluación y medición psicológica es un problema importante, especialmente cuando se trasladan técnicas e instrumentos de una sociedad a otra (Fernández-Ballesteros, 2011).

Uno de los mayores problemas a los que se enfrentan países latinoamericanos en vías de desarrollo es el uso de los instrumentos psicométricos sin adaptación a las necesidades y particularidades de las culturas distintas del origen del desarrollo de los instrumentos (Domínguez Espinoza, 2011). Considerando el alto costo que requiere la construcción de los tests, la falta de recursos para su desarrollo y la escasez de instrumentos propios, se explica del porqué se recurre a herramientas ya publicadas, aunque éstas, casi en su totalidad, se desarrollan en culturas desiguales, y/o en una lengua diferente al castellano. Muñiz y Hambleton (1996) insisten en que los tests no son automáticamente utilizables, deben de adaptarse/construirse cuidadosamente, en función de las diferencias interculturales entre el idioma/cultura originario y aquéllos en los que se pretende utilizar.

El desarrollo de los instrumentos psicométricos (o pruebas objetivas), en general, se basan en marcos conceptuales unificadores. Así, el enfoque *etnocéntrico* de “la validez universal” de las “categorías occidentales” en la investigación ha sido tácitamente impuesto en el estudio de otras culturas (Sears, 1986). La investigación transcultural ha revelado que las pruebas psicológicas estructuradas no siempre aportan información útil en términos de comprobación o refutación de la universalidad de las teorías, debido a que reflejan un contexto cultural particular que no es generalizable (Domínguez Espinoza, 2011). La validez universal de los modelos desarrollados ha sido cuestionada tanto desde la crítica postmoderna a los paradigmas de investigación surgidos de la modernidad (Fiske & Shweder, 1986; Gergen, 1985; Staats, 1983), como desde diferentes perspectivas de la investigación transcultural (Bond & Smith, 1996; Jahoda, 1986; Kim, 1995; Misra & Gergen, 1993). En consecuencia, los conceptos e instrumentos utilizados en este tipo de

investigaciones han sido criticados como "*etic impuesto*" (Berry, 1969) o "*pseudoetic*" (Triandis et al., 1973).

La naturaleza interactiva de lo psicológico, entre lo biológico y lo sociocultural, precisa de las mediciones, que, además de implicar modelos generales de la medición, reflejen las peculiaridades de interés propio de las variables psicológicas (Muñiz, 2012). A su vez, Triandis y colaboradores (1994; 1988; 1972) han insistido en construir instrumentos combinando conceptos universales con expresiones culturalmente específicas, de tipo "*etic más emic*", en lo concreto: (1) desarrollar instrumentos *emic* reflejando el concepto *supuestamente etic* en diferentes culturas; (2) validar, en cada cultura, una combinación del instrumento *emic* correspondiente junto con ítems potencialmente *etic* de otras culturas y (3) buscar las invarianzas del significado en los datos (relación signo-objeto-signo) (Grad & Vergara, 2003). En suma, como afirman Berry y Kim (1993), una psicología auténticamente universal surge de una integración de los aspectos compartidos entre cada cultura (*transculturales*) y de los aspectos propios de cada cultura (*transautóctonos*).

4. INFERENCIAS DE LA CULTURA EN EL DESGASTE PROFESIONAL.

Las inferencias de la variable cultural en el Desgaste profesional han sido obtenidas mediante los estudios transculturales. Las primeras afirmaciones sobre el papel decisivo de los valores sociales, condiciones económicas y momentos históricos para la explicación del desarrollo de *burnout* (Sarason, 1985), han sido sostenidas hasta la actualidad, y evolucionadas hacia la acepción de que el marco cultural tiene su alcance en la explicación del *burnout*. Las investigaciones transculturales sobre el *burnout* han sido escasas, sin embargo, han ofrecido inferencias contundentes sobre la importancia del papel de la cultura en la configuración y la experiencia del síndrome (Chien, Scherer, & Fall, 2003; R. Golembiewski, Boudreau, Munzenrider, & Luo, 1996; Lushington & Guiseppa, 2001; Mann-Feder & Savicki, 2003; Moreno-Jiménez, Garrosa-Hernández, Benavides-Pereira, & Gálvez-Herrer, 2003; Muhammad, 2005; Pines, 2004; Savicki, 2002).

Los primeros indicios de que existen "perfiles culturales" del *burnout* (Moreno-Jiménez et al., 2003) se derivan de la exposición de Golembiewski, Scherb y Boudreu (1993) de los aspectos

transnacionales del síndrome. Los autores evidenciaron la presencia de similitudes y diferencias transnacionales en el estudio del *burnout*, dedujeron que éstas se derivan de las características contextuales, e insistieron en la importancia de tener en cuenta el marco cultural. Los autores concluyeron que las nacionalidades similares tienden a presentar niveles de la relación similar entre los estresores, salud mental y el bienestar subjetivo (Moreno-Jiménez et al., 2003).

En la misma línea, Maslach, Schaufeli y Leiter (2001) en sus estudios plantean que posibles explicaciones de las diferencias entre perfiles del *burnout* norteamericano y europeo se encuentran en los contextos socioculturales de cada país, los cuales condicionan y distinguen las respuestas del síndrome. Moreno-Jiménez, Garrosa, Benevides-Pereira y Gálvez (2003) en el estudio transcultural del *burnout*, entre Brasil y España, concluyen que el *burnout* no debería pensarse solamente en términos de procesos intrapsíquicos, sino de prácticas sociales; en términos culturales, económicos y políticos. Grau y colaboradores (2009) en un estudio transnacional, explican las diferencias encontradas en las respuestas del *burnout* de los profesionales sanitarios de países de habla hispana, mediante la influencia del contexto social, siendo éste modulador de la situación laboral y personal en que se halla inmerso el trabajador (Grau et al., 2009).

La cuestión sobre la implicancia del contexto sociocultural en el *burnout* también ha sido visible en la identificación de los niveles de incidencia del síndrome. En lo específico, se han cuestionado los criterios normativos del diagnóstico, procedentes de USA y utilizados indiscriminadamente en todos los países (Gil-Monte & Peiró, 2000). Gil-Monte y Peiró enfatizan, entre otros aspectos, que los criterios estadounidenses de “diagnosticar” el síndrome de burnout pueden ser inadecuados en otros países debido a la existencia de diferencias significativas en los valores normativos de corte por cuestiones socioculturales, y que los resultados diagnósticos podrían estar sesgados de tal forma que se incluyen como «trabajadores con alto *burnout*» a trabajadores que no lo son y viceversa.

Otro elemento importante que aumenta el valor cultural del fenómeno, son los indicios sobre el entendimiento característico del concepto de *burnout*, o “estar quemado” en español, que podría tener sentidos diferentes entre países de habla hispana, España y América Latina (Moreno-Jiménez et al., 2003) e inclusive entre América Central y América del Sur. Concebir e interpretar

ciertos conceptos está vinculado íntimamente con la experiencia, vivencia y construcción cultural de los significados. Estudios de Triandis (1994; 1972) y Triandis y colaboradores (1988), han puesto en evidencia que, con frecuencia, el mismo concepto es interpretado de maneras diferentes en distintas culturas.



PARTE EMPÍRICA



CAPÍTULO IV. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

Las variables culturales en estudios psicológicos son componentes necesarios debido al rol constructivo que tiene la cultura en la formación de la personalidad y comportamientos psicológicos (Berbardi, 2006; Preiss & Peña, 2011; Smith & Fischer, 2008). Por otro lado, la medición psicométrica del comportamiento humano refleja un “nivel básico”, común a todas las personas y resulta acultural (Preiss & Peña, 2011). Desde la psicometría se espera que los tests adaptados a diferentes culturas, sean equivalentes, y garanticen la validez de predicciones y mediciones libres de sesgo. Se espera que los datos del mismo fenómeno estudiado, procedentes de diferentes culturas, respondan a los supuestos teóricos generalizados. Partimos del supuesto que no siempre es posible equivaler el “sentido de la realidad” entre grupos culturalmente heterogéneos porque los **determinantes culturales sustentan maneras distintivas de apreciar la realidad y modelan el comportamiento de los individuos de tal modo que ciertos patrones de conducta escapan a los supuestos del *burnout* generalizables**. De ahí, derivamos que las escalas que evalúan el *burnout* en castellano surgidos en el contexto anglosajón, podrían presentar relativa validez en un contexto cultural heterogéneo y no necesariamente ponderar “conductas auténticas” de los individuos. Por lo tanto, planteamos los siguientes objetivos.

OBJETIVO GENERAL

Determinar los supuestos culturales que subyacen en la configuración del Desgaste profesional (*burnout*) y analizar su articulación en las pruebas psicométricas del *burnout*, desde la percepción, vivencia, práctica y el sentido propio compartido por los nicaragüenses.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Primer objetivo: Validar escalas de *burnout*: genérica, *Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey* (MBI-HSS) y específica, *Cuestionario de Burnout del Profesorado Revisado* (CBP-R) en la población nicaragüense;

Segundo objetivo: Examinar *antecedentes organizacionales* implicados en el proceso de *burnout* evaluados con el CBP-R en una muestra nicaragüense;

Tercer objetivo: Identificar la significación del proceso de *burnout* y sus componentes, construida socialmente y razonada desde la vivencia del grupo social protagonista en el contexto nicaragüense;

Cuarto objetivo: Analizar la correspondencia cultural entre la información obtenida por las escalas de medición y datos sustantivos de la vivencia de *burnout*, desde la racionalidad del grupo social protagonista en el contexto nicaragüense;

HIPÓTESIS

Hipótesis 1. Las estructuras factoriales del MBI-HSS y CBP-R se replicarán en la muestra nicaragüense.

Hipótesis 2. En el MBI-HSS y CBP-R habrá variaciones entre números de ítems de las estructuras diseñadas originalmente y resultantes de la muestra nicaragüense.

Hipótesis 3. Habrá elementos particulares y distintivos en la configuración del constructo del Desgaste profesional (*burnout*) en la muestra nicaragüense.

CAPÍTULO V. DISEÑO DEL ESTUDIO

MATERIALES Y MÉTODOS

El esfuerzo en la búsqueda de profundizar y comprender aspectos culturales presentes en el proceso del Desgaste Profesional (*burnout*), especialmente si son tan complejos como es la idiosincrasia humana, condujo a un diseño que potenciara esta posibilidad; se optó por el ***método mixto de investigación***. Con miras a ofrecer una interpretación más completa del fenómeno, más allá de lo que podría ser explicado en el marco de un solo enfoque (cuantitativo o cualitativo), se articularon las fortalezas de ambos métodos; los datos cuantitativos contribuyeron a la precisión mientras los datos cualitativos aportaron significado a los cuantitativos. Ambos métodos se aplicaron con un *estatus de igualdad*; la aplicación fue concurrente y ninguno de ellos se priorizó sobre el otro (B. Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Onwuegbuzie & Leech, 2006). Aunque ambos métodos se aplicaron de manera simultánea, los datos cualitativos requirieron mayor tiempo para su obtención y análisis.

En lo específico, se llegó a desarrollar un modelo mixto de *triangulación concurrente* (DITRAC) (Creswell, 2009). Se validaron instrumentos de medición del Desgaste profesional y se intentó interpretar y explicar componentes del *burnout* desde su naturaleza sociocultural y multidimensional, corroborando los resultados y efectuando la validación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos. En este sentido, la investigación realizada fue consistente con fundamentos y técnicas provenientes de dos enfoques y con la asociación directa entre ellos.

La parte *cuantitativa* se centró en dos aspectos: (a) la búsqueda de datos que comprueban *equivalencias*, la universalidad y particularidades en cuanto a la configuración de constructos y propiedades psicométricas correspondientes a los tests psicométricos del origen distinto del contexto de su aplicación; (b) las inferencias sobre el comportamiento de la población ante el *burnout* en un contexto culturalmente disimilar. Con este fin, se aplicaron varias técnicas de análisis cuantitativo para precisar los datos, tales como: análisis factorial, de fiabilidad, correlacional, Modelos de ecuaciones estructurales (SEM) y mediación.

La parte *cualitativa*, se enfocó en explorar más a fondo la complejidad del contexto sociocultural y observar de manera detallada la realidad, aportando elementos más contextualizados. Se orientó hacia la comprensión de la “razón cultural” que sustenta la acción idiosincrática de los individuos ante la lógica instrumental de la “cultura relativizada” (Herskovits, 1981). Para obtener tales resultados, se aplicó la estrategia metodológica de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*); la tradición cualitativa con altos niveles de abstracción sobre un fenómeno social específico y con mayor peso de sustentos en los procesos de la investigación cualitativa (Sandín, 2003).

En cuanto a la *legitimidad* (Onwuegbuzie & Johnson, 2006) asociada a la calidad del diseño y el rigor interpretativo, se prosiguió con parámetros de validez respetando criterios propios de cada enfoque y el seguimiento de principios de articulación básicos en la combinación entre los dos. En lo específico, se procuró cumplir con los siguientes criterios: coherencia interna (articulación congruente), adecuación (apropiación para responder a los interrogantes de investigación), fidelidad (grado en que los procedimientos son implementados de acuerdo con el diseño mismo y capacidad de los métodos para dar cuenta de los significados, asociaciones y/o efectos) y finalmente, adecuación analítica (adecuación de las técnicas al planteamiento efectuado) (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

1. ESTUDIO CUANTITATIVO.

1.1. Descripción de la muestra.

Para la recolección de datos cuantitativos se optó por un muestreo intencional basándose en la accesibilidad a la muestra y voluntariedad de los docentes de participar en el estudio. La muestra fue de un grupo *típico* de **505 docentes** de Enseñanza Básica y Media del Sistema Educativo de Nicaragua. Procedían de **112 centros**: públicos, privados, subvencionados, del área urbana y rural, distribuidos por cinco departamentos de Nicaragua (León, Chinandega, Matagalpa, Chontales, Carazo). El 93.5% tenían contratación fija y 6.5% temporal.

En la Tabla 1 se puede observar la caracterización sociodemográfica de la muestra de estudio. Según el sexo, 381 fueron mujeres (75%) y 124 varones (25%). La edad media de los

participantes fue de 40 años ($D.T. = 9.54$), siendo la edad mínima 20 años y máxima 71 años. En cuanto al estado civil, la mayoría vive en pareja (60%), tienen de uno a dos hijos (56%) y tres a cinco personas a cargo (51%). El nivel académico alcanzado por los participantes refleja que la mayoría son titulados universitarios (52%).

Tabla 1

Distribución de la muestra en función de variables sociodemográficas (N=505)

Variable	Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Min.	Max.	Media	D.T.
Sexo	Hombre	124	25 %	20	71	40	9.54
	Mujer	381	75 %				
Edad	De 20 a 30 años	101	20 %				
	De 31 a 40 años	140	28 %				
	De 41 a 50 años	189	37 %				
	Más de 51 años	75	15 %				
Estado marital	En pareja	303	60%	0	9	2	2.10
	Sin pareja	202	40%				
Número de hijos	Sin hijos	106	21%				
	De 1 a 2 hijos	283	56%				
	De 3 a 5 hijos	106	21%				
	Más 5 hijos	10	2%				
Personas a cargo	Ninguna	45	9%	0	14	3	1.79
	De 1 a 2 personas	177	35%				
	De 3 a 5 personas	258	51 %				
	Más de 5 personas	25	5%				
Formación académica	Escuela Normal	182	36%				
	Licenciatura	263	52%				
	Postgrado	60	12%				

En la Tabla 2 se presenta la caracterización sociolaboral de la muestra. La media de experiencia laboral de los maestros fue de 17 años ($D.T. = 9.5$), siendo la experiencia mínima de un año y máxima de 48 años. La mayoría lleva ejerciendo la profesión más de 21 años (41%), seguidos por el periodo de 10 a 20 años (32%). La mayoría de los maestros después del trabajo continúan con tareas docentes en sus casas, tanto durante la semana (87%), como los fines de

semana (77%). En cuanto a la cantidad de estudiantes que se atiende en una semana, el mínimo de estudiantes fue 32, máximo 118 ($D.T. = 10.1$). El porcentaje se distribuyó entre tres categorías: el 31% atiende hasta 40 estudiantes, el 30% entre 41 y 60 estudiantes y la mayoría, el 39%, atiende más de 60 estudiantes a la semana.

Tabla 2

Distribución de la muestra en función de características sociolaborales (N=505)

Variable	Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Min.	Max.	Media	D.T.
Procedencia	Urbana	355	70 %				
	Rural	150	30 %				
	Público	373	74 %				
Tipo de Centro	Privado	48	10 %				
	Subvencionado	84	16 %				
Modalidad	Enseñanza	217	49%				
	Básica						
	Enseñanza Media	258	51%				
Número de materias que imparten semanalmente	De 1 a 3 materias	282	56 %				
	De 4 a 9 materias	223	44 %	1	9	3	2.1
Años de experiencia laboral en general	De 1 a 5 años	70	14 %				
	De 6 a 9 años	65	13 %				
	De 10 a 20 años	161	32 %	1	48	17	9.5
	Más de 21 años	209	41 %				
Estudiantes a cargo semanalmente	Hasta 40 estudiantes	157	31 %				
	De 41 a 60 estudiantes	151	30 %	32	180	114	10.1
	Más de 60 estudiantes	197	39 %				
Realizar tareas docente en casa durante la semana	Nunca	2	1 %				
	A veces	60	12 %				
	Siempre	443	87 %				
Realizar tareas docentes en casa fines de semana	Nunca	9	2 %				
	A veces	106	21 %				
	Siempre	390	77 %				

1.2. Instrumentos.

Los datos se recogieron mediante la adaptación al castellano del Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey (MBI-HSS) elaborado por Gil-Monte (1994) y Gil-Monte y Peiró (1997), dirigido a profesionales de servicios humanos (Maslach et al., 1996), el Cuestionario de Burnout del Profesorado Revisado (CBP-R), desarrollado por Moreno-Jiménez, Garrosa-Hernández y González Gutiérrez (2000b) y una sesión de preguntas para reunir datos sociodemográficos y laborales de la muestra.

El **cuestionario MBI-HSS** evalúa la variable *burnout* formulada operativamente de forma genérica identificado tres “dimensiones centrales” (Maslach et al., 2001): Agotamiento emocional (9 ítems), Realización personal (8 ítems) y Despersonalización (5 ítems), en total 22 ítems. Ejemplo de ítems: “Me siento emocionalmente cansado(a) por mi trabajo”, “Me siento estimulado(a) después de trabajar con mis estudiantes” y “Me preocupa de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente”. Los ítems son de tipo Likert con 7 categorías de respuesta, que van de 0 (nunca) a 6 (todos los días). Bajas puntuaciones en Realización personal y altas en Agotamiento emocional y Despersonalización suponen percibirse con mayor Burnout. Los valores de fiabilidad de las dimensiones reportados por el manual, según alfa de Cronbach, fueron: 0.90 para Agotamiento emocional, 0.72 para Realización personal y 0.79 para Despersonalización, ($N = 1.200$).

El **Cuestionario CBP-R** está desarrollado desde un modelo específico y procesual; atiende a los posibles detonantes del *burnout* propios de la profesión docente. El CBP-R está compuesto por 66 ítems y conformado por dos escalas: la medición de la variable *burnout* (19 ítems) y la medición de *antecedentes organizacionales* (47 ítems). Tiene un rango de respuestas de 5 puntos (1=totalmente en desacuerdo a 5=totalmente de acuerdo). Dentro del *burnout*, evalúa las tres dimensiones del modelo de Maslach: Agotamiento emocional (8 ítems), Despersonalización (4 ítems) y Realización personal (7 ítems). Ejemplo de ítems: “Mi profesión está afectando negativamente mis relaciones fuera del trabajo”, “Siento presión constante por parte de los otros para que mejore mi trabajo.” y “Actualmente encuentro que mi vida es muy provechosa”. Dentro de *antecedentes organizacionales*, evalúa cinco dimensiones: Supervisión (p. ej., “Mi superior(a) toma en consideración lo que digo”), Preocupaciones profesionales (p. ej., “Me afectan conflictos

con los padres de estudiantes”), Falta de reconocimiento profesional (p. ej., “Me afecta falta de servicios de apoyo para problemas profesionales”), Condiciones organizacionales (p. ej., “No tengo claro cuáles son mis funciones y las responsabilidades de mi trabajo al realizar actividades no docentes”) y Estrés de rol (p. ej., “Encuentro muy estresante estar atento(a) a los problemas y necesidades individuales de los estudiantes”). Las publicaciones efectuadas con el CBP-R en España, Brasil, Chile y México (Laca & Mejía, 2005; Miño Sepúlveda, 2012; Moreno-Jiménez, Garrosa-Hernández, Gálvez-Herrer, González Gutiérrez, & Benevides-Pereira, 2002) prueban su validez. Las alfas de Cronbach reportadas por el CBP-R con una muestra española de 222 docentes, fueron: 0.81 para Agotamiento emocional, 0.77 para Realización personal, 0.61 para Despersonalización, 0.86 para Supervisión, 0.81 para Estrés de Rol, 0.72 Preocupaciones Profesionales, 0.70 para Falta de Reconocimiento Profesional, 0.63 para Condiciones Organizacionales.

1.3. Procedimiento de recolección de datos.

El proceso de recolección de datos fue posible a partir de la coordinación y apoyo por parte del Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED). El MINED brindó espacios disponibles haciendo factible la ejecución de cada una de las acciones de la investigación: coordinación con los directores de los centros educativos, acceso a la muestra, acceso a datos estadísticos referentes a los docentes activos dentro del sistema nacional de educación. Los datos cuantitativos se recolectaron durante talleres metodológicos organizados por el MINED en la región del Occidente del país en tres encuentros. Los instrumentos se aplicaron simultáneamente a maestros agrupados por 10 - 15 personas aproximadamente, en condiciones de privacidad, asegurando no tener interrupciones. En algunos casos los tests se aplicaron individualmente, cuando los participantes solicitaban apoyo. Los entrevistadores fueron los egresados de la carrera de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-León), con experiencia previa en la recolección de datos. Adicionalmente, todos fueron capacitados, coordinados y monitoreados para llevar a cabo el proceso con mayor rigor posible y evitando datos perdidos.

En cuanto a las consideraciones éticas, en toda ocasión se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, teniendo en cuenta los posibles riesgos a los que se exponen en

una investigación de tipo psicosocial, ofreciendo garantías de anonimato y confidencialidad de la información.

1.4. Análisis de datos.

Para valorar el grado en que los test MBI-HSS y CBP-R miden lo que pretenden medir (validez) y el grado de estabilidad, precisión o consistencia que manifiestan como instrumentos de medición de *burnout* (fiabilidad), se realizaron una serie de procedimientos establecidos para tales propósitos, utilizando *criterios* que describimos a continuación. Para estimar el efecto directo entre las relaciones de *antecedentes organizacionales* y *burnout* se hipotetizó un modelo global usando la técnica de análisis multivariante: “modelo de ecuaciones estructurales (SEM)” (Jöreskog, 1973). Para el análisis de datos cuantitativos se utilizó el paquete estadístico SSPS 22.0 y el programa AMOS 22.0 (Byrne, 2010).

1.4.1. Validez de constructo

Las técnicas estadísticas utilizadas para la *validación de constructo*, fueron: Análisis Factorial Exploratorio (AFE), para definir constructos y por consiguiente para deducir modelos teóricos (Arruda et al., 1996), y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), para demostrar la correspondencia teórica entre el constructo planteado y los datos obtenidos a través de sus indicadores, la validez de constructo de deducciones obtenidas por el AFE.

En el **análisis factorial** se aplicó el procedimiento de “validación cruzada”, recomendado por distintos autores (Arbuckle, 2011; Byrne, 2010; Hair, Black, Babin, & Anderson, 2014; Huck, 2012; Meyers, Gamst, & Guarino, 2013b). La muestra se dividió aleatoriamente en dos mitades; una de 40%-50% y otra de 60%-50% aproximadamente. La primera muestra se usó para el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y la segunda muestra para el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). La validación cruzada es una forma de replicación del modelo factorial hallado en el AFE, considerada un método riguroso en la realización del análisis factorial ya que asume que cada submuestra es “independiente” y sólo se asemejan en poseer una distribución de datos idénticas (Anderson & Gerbing, 1988); esto mejora las estimaciones evitando el problema de sobreestimación en los resultados que se presenta en análisis factoriales con la misma data

(Arlot & Celisse, 2010). Las medidas de ajuste utilizadas en AFC suelen ser restrictivas, por lo que ningún modelo se ajustará exactamente a los datos si la muestra es suficientemente grande (Abad, Olea, Ponsoda, & García, 2011).

Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Se aplicó el AFE replicando los métodos de extracción y de rotación, (para escalas que miden el *burnout*), los que fueron empleados por los autores de cada instrumento; con el MBI-HSS se empleó el método de extracción de *Factorización de ejes principales* con rotación *Varimax* (Maslach & Jackson, 1981b) y con el CBP-R, el mismo método de extracción con rotación *Oblimin* (Moreno-Jiménez et al., 2000b). Con la escala de Antecedentes organizacionales del CBP-R, se aplicó la rotación *promax*, porque así se obtiene una solución ponderada desde los enfoques ortogonales y oblicuos permitiendo, al igual que *Varimax*, maximizar la varianza de cada *antecedente* pero determinando una estructura oblicua o de factores correlacionados, como es de esperarse al estar los factores bajo una misma escala de Antecedentes organizacionales.

Aclarando la elección de los métodos aplicados, el de la *Factorización de ejes principales* responde al intento de extraer factores comunes que conforman un mismo constructo correspondiente al *burnout* y otro, a los Antecedentes organizacionales. En cuanto a la rotación, desde el punto de vista estadístico, no se puede decir que unas rotaciones sean mejores que otras, depende de criterios sustantivos derivados de la teoría de los constructos Martínez-Arias, Hernández-Lloreda y Hernández-Lloreda (2006). Con la rotación se busca la mejor estructura simple para la interpretación de los factores extraídos (Yela, 1997). En este sentido, el uso de rotación *Varimax* en el MBI-HSS se debe al intento de establecer la máxima varianza posible entre los factores de *burnout*; a nivel de contenido los factores deben indicar aspectos distintos (Maslach & Jackson, 1981b). Con el uso de rotación *Oblimin* para la escala del *burnout* en el CBP-R, se buscó el mismo fin, replicando el método utilizado por los autores (Moreno-Jiménez et al., 2000b), sin embargo, diferimos para la escala de Antecedentes utilizando la rotación *promax* debido a su mejor utilidad descrita anteriormente.

Para la elección de factores se tomó en cuenta el criterio de retención de Kaiser-Guttman de *eigenvalues* (autovalores) mayores de 1 (Kaiser, 1970), que las comunalidades fuesen $>.30$ y las cargas factoriales de la matriz de componentes rotados $>.40$; se aconseja elevar este punto de

corte si la muestra es inferior a 300 casos, generalmente, por significación práctica pesos factoriales recomendados son $>.50$ en valores absolutos (Hair et al., 2014; Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza, & Tomás-Marco, 2014; MacCallum, Widaman, Zhang, & Hong, 1999; Velicer & Fava, 1998; Williams, Brown, & Onsman, 2010).

Análisis Factorial Confirmatorio. Para validar la estructura factorial de pesos obtenidos como solución plausible con AFE, en la otra muestra se llevó a cabo AFC, utilizando la matriz factorial de pesos obtenidas previamente en la primera muestra. Los modelos hipotetizados se evaluaron a través de Índices de bondad de ajustes absolutos y comparativos (Abad et al., 2011; Hair et al., 2014; Hu & Bentler, 1999; Meyers et al., 2013b):

- los **índices de ajuste absoluto** señalan en qué grado el modelo propuesto reproduce los datos (Abad et al., 2011), estos son: (a) *Chi cuadrado dividido por los grados de libertad* (X^2/df) indica un *ajuste muy bueno* cuando los valores son menores que 2 (Byrne, 1989) así como valores entre 2 y 5 pueden considerarse de ajuste aceptable (Marsh & Hocevar, 1985); (b) *Residuo cuadrático medio estandarizado* (SRMR), siendo un *buen ajuste* valores menores que .08 (Hu & Bentler, 1999); (c) *Raíz del error cuadrático medio* (RMSEA), que estima la cantidad global de error existente en el modelo. Valores por debajo de .05 indican un buen ajuste del modelo a los datos, un *ajuste aceptable* entre .05 y .08, entre .08 y .10 un *ajuste marginalmente aceptable* y mayor que .10 un *mal ajuste* (Steiger & Lind, 1980); (d) *índice de bondad de ajuste* (GFI), que mide la cantidad relativa de varianza explicada por el modelo con valores aceptables encima de .90, así como (e) *Índice de bondad de ajuste corregido a los grados de libertad del modelo* (AGFI) que a diferencia del anterior tiene en cuenta el número de grados de libertad del modelo considerándose adecuados valores encima de .8 (Hu & Bentler, 1999; Jöreskog & Sörbom, 1989).
- los **índices de ajuste comparativo**, determinan el grado en que el modelo factorial propuesto es mejor que otro modelo alternativo, generalmente de independencia (Abad et al., 2011), éstos son: (f) *Índice de Tucker y Lewis* (TLI) toma como indicadores de buen ajuste valores superiores a .95 y ajuste aceptable valores entre .92 y .95 (Bollen,

1989) y el (g) el *Índice de ajuste comparativo* (CFI) que se basa en la comparación del error de aproximación del modelo propuesto y un modelo de independencia; para éstos valores mayores que .90 indican un ajuste aceptable (Hu & Bentler, 1999), valores entre .80 y .89 es un ajuste marginalmente adecuado, entre .60 y .79 ajuste pobre y menos de .60 ajuste malo (Knight, Virdin, Ocampo, & Roosa, 1994). Es recomendable el uso combinado de los índices de ajuste, los más utilizados y que dependen menos del tamaño muestral son TLI, RMSEA y CFI (Abad et al., 2011).

1.4.2. *Fiabilidad*

Para estimar la consistencia interna de las puntuaciones de las escalas se calculó el índice de *alfa* de Cronbach (Cronbach, 1951). La fiabilidad de las escalas se basó en la clasificación de los *criterios* según el uso de medidas (Nunally, 1978): para estudios exploratorios valores aceptables son por encima de .7, para instrumentos empleados en investigación básica el mínimo debería ser .8 y para uso clínico .9 (Carmines & Zeller, 1979; Nunally, 1978). Para fines de nuestro estudio los índices *alfa* de Cronbach obtenidos fueron por encima de .60 (Abad et al., 2011; Nunally, 1967, 1978; Nunally & Bernstein, 1994).

1.4.3. *Propiedades psicométricas de los ítems*

Las propiedades psicométricas esenciales para ser observadas fueron:

- El *índice de dificultad* que cuantifica el grado de dificultad de un ítem, para interpretarlo; se conoce que a medida que el valor se acerca a cero es más difícil y a 1 más fácil. Son valores aceptables para los ítems entre **0.30 y 0.70**. Los ítems que tengan un índice menor a 0.30 y mayor a 0.90 no establecen las diferencias en el rasgo entre personas, todos los podrían acertar o fallar, por lo que se recomienda su eliminación (Abad et al., 2011; Barbero García, Vila Abad, & Holgado Tello, 2010; Martínez Arias et al., 2006). En el caso de *politómicos*, como valores de escala Likert, se divide la media del ítem entre la suma máxima de puntos posibles.

- El *índice de discriminación* indica si el ítem está discriminando entre las personas que tienen altos y bajos valores; se descartan ítems **menores de 0.20** (Abad et al., 2011; Barbero García et al., 2010; Martínez Arias et al., 2006).
- El *índice de fiabilidad* indica si al eliminar el ítem de la escala, ésta mejoraría. Se podrían tomar en cuenta los ítems que ofrezcan una diferencia **de 0.03** unidades de fiabilidad (Abad et al., 2011; Barbero García et al., 2010; Martínez Arias et al., 2006).

Con este análisis se obtuvo pautas sobre el significado del constructo *burnout* y su expresión en la población nicaragüense. Luego, se procedió a realizar análisis de las relaciones entre el *constructo* y variables antecedentes.

1.4.4. Análisis correlacional y de varianza

Se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para observar las asociaciones entre las variables, interpretándose como asociación significativa si $p < .05$, la dirección de la correlación como positiva (+) o negativa (-) y la magnitud de la correlación entre -1.00 a +1.00, donde coeficientes entre .10 y .25 son muy débiles, .25 a .50 débiles, .50 a .75 moderadas, .75 a .90 considerables y mayores de .90 muy fuertes, sean positivos o negativos.

Para evaluar si hubo diferencias significativas del *burnout* y sus dimensiones en función de variables sociodemográficas y sociolaborales se usaron las pruebas de **t-test para muestras independientes** para las variables de *Sexo*, *Procedencia*, *Personas a cargo*, *Estudiantes a cargo* y *Materias impartidas* y **ANOVA** para *Edad del docente*, *Tipo de Centro* y *Años de experiencia*. Para la interpretación de las diferencias se acepta si el valor t y el valor F son significativos ($p < .05$); en el caso de existir diferencias para saber cuál grupo es mayor o menor se estima con Pruebas Post-hoc de Tukey y Games-Howel.

1.4.5. Regresiones lineales

Para saber si cada antecedente tiene efecto sobre *burnout* y sus dimensiones, se aplicaron análisis de regresión lineales simples separadamente, existiendo una relación de predicción si el efecto fuese significativo ($p < .05$).

1.4.6. Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM)

Para conocer los efectos de los antecedentes en conjunto, se hipotetizó un modelo global entre *antecedentes organizacionales* y *burnout* usando la técnica de análisis multivariante: “modelo de ecuaciones estructurales (SEM)” (Jöreskog, 1973). El SEM es una técnica que: (a) permite realizar estimaciones de múltiples relaciones interrelacionadas, utiliza conceptos no observables en esas relaciones y toma en cuenta errores de medida en el proceso de estimación (siempre presentes ya que no se puede medir perfectamente un concepto) y (c) define un modelo (una representación de una teoría que explica un fenómeno) para descifrar el tejido de relaciones (Hair et al., 2014).

Para evaluar el ajuste del modelo se utilizaron índices de Bondad de ajuste absoluto y comparativos (Abad et al., 2011; Hair et al., 2014; Hu & Bentler, 1999; Meyers et al., 2013b). Los coeficientes de regresión fueron valorados tomando recomendaciones de significancia estadística $p < 0.05$ y significancia práctica: $\beta > .50$ efecto fuerte y $\beta > .30$ efecto moderado (J. Cohen, 1988; Hair et al., 2014).

1.4.7. Mediación

Debido a los resultados de los análisis de regresiones lineales y el análisis SEM, se puso a prueba un efecto de **mediación** del *Estrés de rol* entre los otros antecedentes organizacionales y el *burnout*.

El enfoque clásico de mediación de Baron y Kenny (1986) supone que se da **mediación parcial** si incluida la variable mediadora (M) se reduce la fuerza de la relación básica entre la variable independiente (X) y la dependiente (Y); así también **mediación completa** si hace que

incluida la variable mediadora hace que la relación entre ellas desaparezca. Dos efectos más incluidos en los últimos años a este enfoque son: se puede inferir que no hay mediación si la relación básica es tan fuerte con la variable mediadora incluida como lo era sin ella; y el último efecto es cuando la **relación entre X-Y es más fuerte o aparece efecto** una vez incluida la variable mediadora en el modelo, ante esto se reconoce que la variable mediadora actúa como una variable **supresora**, ocurriendo esto al explicar la variable mediadora parte de la varianza de Y que no es explicada por X (Meyers, Gamst, & Guarino, 2013a; Murgui & Jiménez, 2013).

Para asegurar que existe mediación, se observó el **tamaño del efecto indirecto** que indica la significancia estadística de la reducción del efecto total. Para estimarlo se usó el *Test de Sobel*, con el que se estima la cantidad de relación básica que va a través de X-M-Y siendo significativos valores Z con significancia menor a .05. Posteriormente, se utilizó el método ampliamente sugerido, el *bootstrapping*. Se calcularon *Intervalos de confianza (Boots CI)*, que interpretan el efecto; es significativo si no pasan por cero. Considerando que dichos intervalos de confianza son tomados de muestras aleatorias, de los datos podrían ser cantidades variables, para controlar esto es necesario que se fije el número de muestras aleatorias a un número arbitrariamente grande, sugiriéndose entre 5,000 y 10,000 muestras aleatorias *bootstrap*, ya que con dichas cantidades la estimación de los límites de confianza es menos variable y más precisa. En síntesis, para aceptar que hay mediación tanto el test de *Sobel* como los *Boots CI* deben ser significativos (Hayes, 2013; Jose, 2013).

Para este análisis se utilizó el Programa PROCESS (Hayes, 2013), una macro para SPSS con la que se pueden calcular los coeficientes *betas* o coeficientes de regresión no estandarizados (b) con su error estándar (SE) y significancia (*p*) al 95% de confianza que representan los senderos (a, b, c, c') dentro del modelo de mediación, también los efectos de mediación: *efectos total, directo e indirecto* incluyendo para éste último los Intervalos de confianza con *bootstrapping* o *Boots CI* y test de Sobel. Para *bootstrapping* en cada mediación se empleó una cantidad de 5,000 muestras y el método de *bias-corrected* (Jose, 2013).

1.4.8. Moderación mutigrupo

Para estimar si existen diferencias en las relaciones entre cada antecedente organizacional y *burnout* en el modelo global se utilizó la Invarianza de modelos entre grupos o Moderación mutigrupo. Este análisis se realiza en dos partes siendo la primera para la determinación si hay diferencias entre los grupos en el modelo y la segunda para determinar cuáles senderos o *paths* difieren por grupo (Abad et al., 2011; Byrne, 2010; Meyers et al., 2013b)

2. ESTUDIO CUALITATIVO.

2.1. Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*).

Dada la necesidad de profundizar en variables de naturaleza psicosocial con carga subjetiva, como es el Desgaste profesional, y con alto nivel de abstracción, como son esquemas culturales, y para aportar significados a los datos cuantitativos, se optó por la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) (en adelante TF). La TF se considera como el paradigma cualitativo con mayor poder explicativo de los fenómenos sociales y con una proyección predictiva que permite comprenderlos sin rupturas metodológicas (Andreu, García-Nieto, & Pérez Corbacho, 2007; Carrero, Soriano, & Trinidad, 2006; Escalante, 2011; Licqurish & Seibold, 2011; Rodríguez Martínez, 2007; Strauss & Corbin, 2002).

La TF tiene como finalidad la emergencia de un conjunto de hipótesis conceptuales, enraizadas en los datos sustantivos provenientes de la problemática de estudio; la elaboración de proposiciones teóricas que, a un nivel conceptual, pueden explicar los procesos sociales básicos. En la TF se distinguen dos tipos de teorías según grado de desarrollo: la *teoría sustantiva* (*substantive theory*) y la *teoría formal* (*formal theory*) (Glaser, 1999). La *teoría sustantiva* es la que se deriva de una investigación específica, (su campo de aplicación se limita a un área en concreto), y la *teoría formal* es la “gran teoría” elaborada con *teorías sustantivas*; es el desarrollo conceptual de un área amplia de investigación. Debido a nuestros propósitos, nos centramos en la construcción de la *teoría sustantiva* con un nivel conceptual que sirva de base y eslabón estratégico para comprender el fenómeno del Desgaste profesional (*burnout*) desde el enfoque cultural.

En este sentido, la aplicación de la TF ha seguido las especificaciones propuestas por Glaser (1999). Mediante el método inductivo, se aplicaron una serie de reglas analíticas y principios más importantes y distintivos de la TF: el *método de comparación constante* (MCC), el *muestreo teórico*, la *clasificación* de los datos, la construcción de la *categoría central* y la generación de *teorías substantivas*. La TF se basa en tres niveles de análisis conceptual: el primer nivel son los datos; el segundo nivel es la conceptualización de los datos en *categorías* y sus propiedades, y el tercer nivel es la integración de todo este proceso en la ordenación de la teoría (Glaser, 1992).

2.2. Método de comparación constante (MCC).

El MCC plantea realizar simultáneamente procesos de codificación y análisis, con el propósito de generar teoría a partir del análisis comparativo y sistemático de los *incidentes*, (se refiere a aquella porción de los datos en bruto que tiene significación por sí misma) (Glaser & Strauss, 1967). En el MCC se comparan las similitudes y las diferencias de los hechos, y se buscan regularidades en torno a procesos sociales basadas en patrones del comportamiento que se repiten. Aplicamos cuatro etapas del MCC: (1) la comparación de incidentes y su *codificación* y *categorización*; (2) la integración de categorías y sus propiedades; (3) la *conceptualización* y reducción de la teoría y (4) la escritura de los *supuestos teóricos*.

Las “categorías”, son conceptos que representan fenómenos y agrupan aquellos acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que tienen una naturaleza similar (Strauss & Corbin, 2002, p. 112). Son clasificaciones que suelen emplearse en la explicación teórica emergente de los datos. Y el “código” es combinación de elementos que tiene un determinado valor en un sistema de categorías concreto. Es un sistema de signos y de reglas que permite formular y comprender un discurso. Suelen contener mayores abstracciones que las categorías (Trinidad Requena, Carrero Planes, & Soriano Miras, 2006).

La generación de la teoría en este estudio, fue un proceso creciente en espiral, a través del cual fuimos conociendo qué tipo de grupos, informantes o escenarios deben explorarse para lograr la progresiva densificación y emergencia de la teoría. Los conceptos y las relaciones entre los datos emergentes fueron producidos y examinados continuamente hasta la finalización del estudio. La continua comparación originó diferentes categorías a priori inconexas. Conforme que

se establecían las propiedades que formaban el sistema de categorías, se halló la interconexión que dio lugar al núcleo de los *supuestos teóricos emergentes*. En el proceso de codificación, y tras las continuas comparaciones, se produjo una saturación de datos, de forma que todos los datos se ajustaron a las categorías emergentes.

2.3. Muestreo teórico (*Theoretical sampling*).

La muestra fue definida teóricamente, sin determinar el número de participantes a priori. Esto significa que los informantes fueron considerados como aquellos que pudieron contribuir al desarrollo de la teoría para la cual se realiza el trabajo (Arenas, 2005). El muestreo fue intencional y se generó progresivamente durante la investigación. Los informantes surgieron de acuerdo a la dirección que tomaba la investigación a partir del análisis constante de datos y de las categorías encontradas. En principio se buscó la diversidad en cuanto a sexo, edad, experiencia docente, procedencia (rural/urbana) y los turnos. Luego, fueron definidos mientras se descubrían incidentes. El muestreo llegó a su fin cuando hubo *saturación de datos*, o sea, cuando los nuevos datos comenzaron a ser repetitivos y dejaron de aportar información novedosa.

En la etapa inicial, la muestra conformó dos grupos focales (*focus group*), uno rural y otro urbano, (en cada grupo 10 maestros de ambos sexos). Al finalizar, el muestreo totalizó 25 grupos de discusión y 7 entrevistas individuales. El número de informantes totalizó 191 docentes de diferente procedencia y características en cuanto a la edad, experiencia docente y centros educativos (estatales, privados, urbanos, rurales). Además, los datos ya clasificados y categorizados fueron auditados por cuatro investigadores y dos grupos de discusión no pertenecientes al estudio.

En la Figura 1 se puede observar la distribución de los grupos focales entrevistados por los departamentos, según la zona geográfica de Nicaragua y la Tabla 3 muestra la caracterización de estos grupos. Por motivos éticos la presentación del perfil de los siete docentes que fueron entrevistados es omitida para evitar ser identificados. En términos generales, fueron cuatro mujeres con experiencia docente continua de 2, 6, 14 años y una recién jubilada, y tres hombres con experiencia docente de 5, 16 años y uno que lleva 4 años de estar jubilado. Todos ellos han

tenido la experiencia de trabajar en centros educativos rurales y urbanos, y en modalidades de educación primaria y secundaria, en centros estatales y privados.

En el muestro no fueron incluidos docentes de las regiones RAAN y RAAS, por presentar diferencias culturales e idiomáticas con los demás regiones de Nicaragua.



Figura 1. La distribución geográfica de los grupos participantes

Tabla 3.
Caracterización de los grupos (focus group) entrevistados

Departamentos	Tipo centro	de	Modalidad	Nº de grupos	Nº de entrevistados		Rango de años de experiencia
					mujeres	hombres	
Chinandega urbano	Público		Secundaria	1	5	5	1 a 5 años
León urbano	Público		Primaria	1	5	5	8 a 30 años
Chinandega urbano	Público		Primaria	2	10	4	4 a 25 años
Chinandega rural	Público		Primaria	2	8	3	2 a 30 años
León urbano	Privado		Primaria	1	9	-	5 a 27 años
León urbano	Privado		Secundaria	1	-	11	2 a 26 años
León urbano	Subvencionado		Primaria	1	6	-	1 a 5 años
León urbano	Subvencionado		Secundaria	1	4	4	5 a 14 años
León urbano	Público		Primaria	1	6	2	4 a 32 años
León urbano	Público		Secundaria	1	5	4	3 a 22 años
León rural	Público		Secundaria	1	3	3	1 a 15 años
Carazo urbano	Público		Primaria	2	7	6	3 a 14 años
Managua urbano	Privado		Secundaria	1	4	5	2 a 12 años
Managua urbano	Público		Primaria	1	7	-	5 a 35 años
Managua urbano	Público		Secundaria	1	6	5	2 a 16 años
Matagalpa urbano	Público		Secundaria	2	8	10	4 a 23 años
Matagalpa rural	Público		Primaria	2	8	2	1 a 35 años
Chontales urbano	Público		Secundaria	2	7	6	5 a 21 años
Chontales rural	Público		Primaria	1	8	-	2 a 17 años
Total:				25	116	75	

Nota: Primaria - Enseñanza Básica; Secundaria - Enseñanza Media/Bachillerato

2.4. Recolección de datos.

La recolección de datos se realizó mediante observaciones, discusiones de grupos (*focus group*) y entrevistas individuales. De los primeros dos grupos focales fueron extraídos y definidos tópicos de análisis sobre la experiencia general de la labor docente. En primer momento, la codificación consistió en señalar categorías que iban apareciendo en los datos brutos, anotándolos en el margen del incidente asignado. Luego, estos incidentes fueron comparados en diferentes grupos. En el proceso de comparación constante emergieron nuevas unidades de análisis.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas con el consentimiento de los participantes. Se desarrollaron en un único encuentro con cada grupo focal y entrevistado, con una duración entre 40 y 90 minutos. La transcripción de las entrevistas totalizó 192,814 palabras.

El análisis cualitativo de la investigación fue asistido por el software *Atlas-ti*. Esta herramienta fue de mucha ayuda para gestionar y ordenar un gran volumen de datos. Sin embargo, no en todo momento recurrimos a la informática. Para identificar en los datos los supuestos culturales, necesitamos de cierta libertad y creatividad para obtener mayor rendimiento de nuestras ideas conceptuales y efectuar delimitaciones. Consideramos que la identificación de códigos en un discurso que presenta sentido particular, idiosincrásico, es un proceso sensible y cauteloso; a veces, escapa al “ordenamiento mecánico” de datos, los procedimientos informáticos no permiten ver la esencia que emana de los datos. Por ejemplo, al mismo enunciado (palabra o frase) la población tiende asignar sentidos variados, dependiendo de las circunstancias y el contexto, y reflejan diferentes experiencias, (ayudan a entenderlas también las expresiones no verbales). De modo que, las herramientas informáticas facilitan enormemente el trabajo investigativo, pero también tienen sus importantes limitantes para la creación de la TF; así mismo, éstas han sido fuertemente criticadas por el autor de la Teoría Fundamentada Glaser (1999).

El trabajo de campo se realizó entre septiembre del 2012 y marzo del 2015. La Figura 2 muestra los rasgos más distintivos del periodo de investigación cualitativa en la cual se combinaron fases de recolección de datos y fases de análisis.

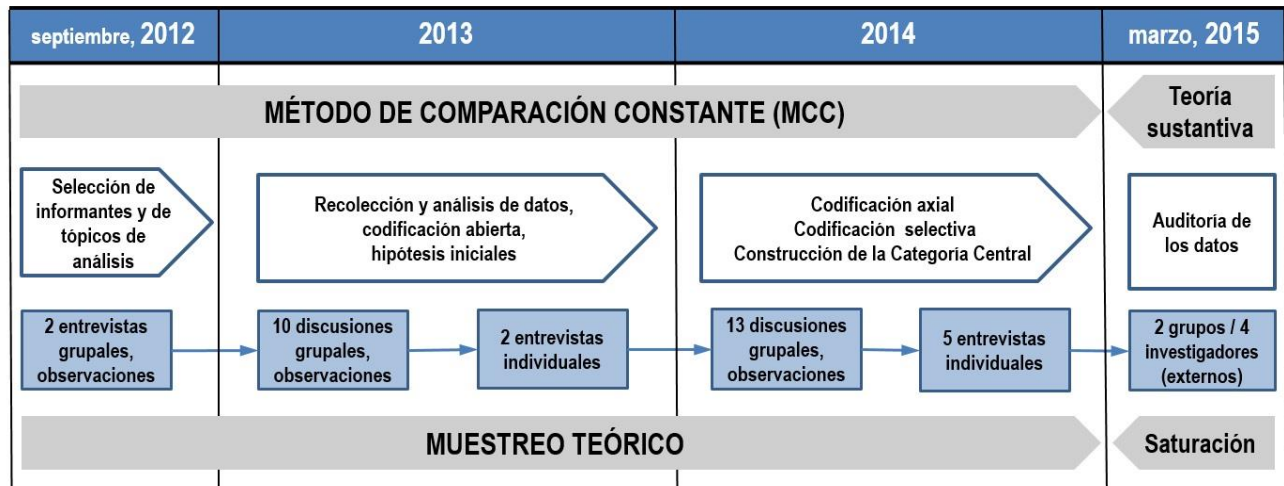


Figura 2. Fases de recolección de datos y fases de análisis en el periodo de investigación

2.5. Clasificación de datos y Categoría central (Core category).

La clasificación de datos se realizó en tres fases de codificación: *abierta*, *axial* y *selectiva*, que han permitido la transformación progresiva de los incidentes a la conceptualización (*teoría sustantiva*).

Para dar lugar a la *codificación abierta* (*open coding*), los datos se fragmentaron mediante el método inductivo para generar un conjunto emergente de categorías y sus propiedades. La codificación abierta permite “abrirse a la indagación”. El investigador aprende a permanecer “abierto” a cualquier idea que se pueda originar desde los datos. De modo que, la codificación se descansa tanto en los datos brutos, como en la experiencia, incluso el conocimiento de la literatura especializada sobre la cuestión (Strauss, 1987). Las primeras 10 discusiones grupales y dos entrevistas individuales generaron 868 códigos abiertos. En este punto de análisis se plantearon preguntas y las hipótesis provisionales, trazando el muestreo teórico y la dirección que tomó el estudio.

Antes de llegar a construir la *categoría central*, ésta fue delimitada evitando la dispersión de análisis cuando se desarrollaban las categorías. Las últimas 13 discusiones grupales y cinco entrevistas individuales sirvieron para construir *códigos sustantivos*, obteniendo así, 139 códigos.

Se procedió a la codificación axial (*axial coding*). La codificación axial procura ejecutar un profundo análisis sobre una categoría y descubrir las interacciones y relaciones entre ella y otras categorías o subcategorías y propiedades. Se denomina “axial” porque el proceso de establecer relaciones se ejecuta en torno a una categoría tomada como un “eje”, formando un conjunto de subcategorías entrecruzadas, éstas, a su vez, proporcionan mayor fuerza explicativa (Andreu et al., 2007).

En un punto avanzado del análisis se seleccionó la categoría central. Ésta respondió al problema de investigación y tuvo mayor poder explicativo; integró otras categorías, predominó sobre ellas y simbolizó el aspecto más importante de la investigación. Debido a una gran cantidad de datos emergentes que dieron lugar a varios códigos-categorías, procedimos con la *codificación selectiva*, que tiene el propósito de codificar de forma sistemática y concertadamente la categoría central; explicar y comprender el fenómeno con la mejor exactitud y con la menor cantidad de categorías y conceptos, (a esto se le conoce con el nombre de "parsimonia") (Strauss 1994, como se citó en Kornblit, 2004, p. 53). La codificación selectiva permitió reducir el conjunto inicial de categorías, a partir del análisis de relaciones entre la categoría central y el resto, apartando aquellas categorías que no tuvieron especial relevancia en la descripción del proceso que engloba a la categoría central (Trinidad Requena et al., 2006).

Para determinar la categoría central nos basamos en los criterios propuestos por Strauss (1987, p. 36), éstos fueron: 1) todas las categorías del estudio se relacionaban con ella, 2) la categoría central aparecía casi en todos los datos, 3) los datos no se forzaron a pertenecer a dicha categoría y 4) el nombre de la categoría resultó lo bastante abstracto como para utilizarse en otras investigaciones en áreas sustantivas, que lleven al desarrollo de una teoría más general.

Los resultados de la TF se exponen en la página 122.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS

1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE INSTRUMENTOS MBI-HSS y CBP-R.

1.1. VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL MBI-HSS (Maslach Burnout Inventory; Human Services Survey, Maslach & Jackson, 1996).

1.1.1. Análisis factorial exploratorio (AFE)

Para determinar la estructura interna de la escala, siguiendo la técnica de validación cruzada, se utilizó una muestra aleatoria de 204 docentes (40% de la muestra total). El preanálisis mostró normalidad de los datos; sin valores perdidos, ni *outliers*. Los datos fueron adecuados para el análisis de componentes principales ($KMO = .80$). La *prueba de esfericidad de Bartlett* fue significativa ($p < 0.0001$); señalando una correlación apropiada entre los ítems para proceder con el análisis.

Se realizaron tres AFE: (1) extracción sin fijar el número de factores a priori, (2) ajustada a tres factores, contrastando con qué grado de ajuste los datos reproducían la distribución de los ítems en tres factores propuestos en el MBI-HSS y (3) la solución trifactorial, eliminado aquellos ítems que no cumplieron los criterios de las comunalidades y cargas factoriales de la matriz de componentes rotados.

En la extracción libre, siguiendo los criterios establecidos, se obtuvieron 7 factores con *eigenvalue* mayor que 1, explicando un **39.497% de la varianza total**. La Tabla 4 muestra la agrupación de los ítems y cargas factoriales de la rotación sin fijar el número de factores.

Siguiendo el criterio de asignar un ítem al factor en el que presentara una carga factorial mayor de .40, en el *Factor I* (14.60% de la varianza) se agruparon los ítems 1, 2, 3, 6, 8, 14 que estiman Agotamiento Emocional. En el *Factor II* (5.40% de la varianza) se agruparon los ítems 21, 18, 19, 17 y 12 diseñados para medir Realización personal. En el *Factor III* (4.78% de la varianza) se agruparon los ítems 10 y 11 diseñados para medir Despersonalización. El *Factor IV*

(3.78% de la varianza) lo formaron los ítems restantes correspondientes a la Realización personal 9, 4 y 7. En el *Factor V* (3.77% de la varianza) se ubicó el ítem 16 de Agotamiento emocional y 5 de Despersonalización. El *Factor VI* (3.63% de la varianza) únicamente el ítem 15 de Despersonalización y en el *Factor VII* (3.54% de la varianza) agrupó los ítems 13 y 20 de Agotamiento emocional y 22 de Despersonalización.

Tabla 4

Matriz de cargas factoriales de la escala de burnout del MBI-HSS para la solución de factores con eigenvalue superior a 1, utilizando Factorización de ejes principales y rotación Varimax (n = 240)

Número de ítems	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V	Factor VI	Factor VII
p1_AE	.749	-.007	.024	-.144	.072	.065	.050
p8_AE	.723	-.131	.140	.109	.188	-.014	.225
p2_AE	.683	-.187	.044	.105	.009	.065	-.001
p6_AE	.626	-.010	.163	-.033	.257	-.134	.025
p3_AE	.611	-.201	.002	.005	-.135	.082	.277
p14_AE	.585	.037	.039	-.033	.093	.030	.196
p21_RP	-.333	.221	.043	.062	-.052	-.090	.256
p18_RP	-.087	.666	.080	.085	-.303	.040	.032
p19_RP	-.088	.503	.054	.103	.003	.000	-.027
p17_RP	-.091	.381	-.189	.303	.046	-.062	-.123
p12_RP	-.070	.320	-.147	-.020	.084	-.123	.059
p10_D	.057	.017	.788	-.059	.133	.012	.112
p11_D	.330	-.089	.464	.008	.340	.083	.141
p9_RP	.048	.111	-.034	.665	-.037	-.049	.005
p4_RP	-.080	.031	-.007	.305	.052	-.242	-.019
p7_RP	.043	.234	.045	.289	-.181	.070	-.116
p16_AE	.329	-.110	.154	-.002	.442	.202	-.056
p5_D	.099	-.004	.132	-.035	.411	.073	.191
p15_D	.000	-.054	.034	-.116	.171	.729	.055
p13_AE	.283	-.083	.191	.097	.157	.253	.461
p20_AE	.301	-.048	.122	-.160	.053	.141	.369
p22_D	.062	.013	.014	-.035	.042	-.025	.294
Autovalores:	4.65	1.91	1.64	1.28	1.19	1.12	1.06
% de varianza:	14.60	5.40	4.78	3.78	3.77	6.63	3.54

Nota 1. En negrita valores $\geq .40$;

Nota 2. RP - Realización personal, AE - Agotamiento emocional, D - Despersonalización

La Tabla 5 muestra resultados de la rotación ajustada a tres factores con los mismos ítems, explicando así el **28.02% de la varianza total**. El *Factor I* (13.93% de la varianza) quedó integrado por los mismos seis ítems de la dimensión Agotamiento emocional de la *matriz de siete factores*: 1, 2, 3, 6, 8 y 14 junto al ítem 21 de Realización personal. El *Factor II* (8.00% de la varianza) lo formaron los mismos tres ítems de la subescala Despersonalización de la *matriz de siete factores* 5, 10, y 11, junto con ítems 13, 16 y 20 que en el MBI-HSS corresponden a la dimensión Agotamiento emocional. Y el *Factor III* (6.09% de la varianza) lo configuraron ítems 18, 19, 17, 9, 7, 12 y 4 que estiman Realización personal. En esta solución factorial diez ítems 21, 13, 16, 20, 15, 22, 7, 12, 4 y 2 no cumplen los criterios psicométricos establecidos para ser considerados indicadores de los constructos puesto que su carga factorial fue menor de .50 (Hair et al., 2014) y los 4 primeros mencionados se sobreponían en otros factores que no eran inicialmente creados para representarlos; por lo que se recomienda su eliminación.

Tabla 5.

Matriz de cargas factoriales de la escala de burnout del MBI-HSS para la estructura de tres factores, utilizando Factorización de ejes principales y rotación Varimax (n = 240)

Número de índice	Factor I	Factor II	Factor III
P8_AE	.738	.328	-.027
p2_AE	.705	.080	-.083
p1_AE	.693	.185	-.076
p3_AE	.615	.123	-.126
p6_AE	.579	.279	-.011
p14_AE	.557	.244	.023
p21_RP	-.327	.077	.233
p11_D	.274	.606	-.100
p10_D	.000	.570	-.023
p13_AE	.285	.463	-.059
p5_D	.085	.388	-.082
p16_AE	.296	.353	-.170
p20_AE	.269	.345	-.135
p15_D	-.012	.265	-.218
p22_D	.066	.159	-.001
p18_RP	-.176	.008	.547
p19_RP	-.159	.100	.471
p17_RP	-.079	-.168	.466
p9_RP	.108	-.081	.406
p7_RP	.030	-.062	.359
p12_RP	-.087	-.040	.244
p4_RP	-.023	-.091	.222
p2_AE	.705	.080	-.083
Autovalores:	4.65	1.91	1.64
% de varianza:	13.93	8.00	6.09

Nota 1. En negrita valores $\geq .50$ que coinciden con los factores según el diseño del MBI-HSS;

Nota 2. RP -Realización personal, AE - Agotamiento emocional, D - Despersonalización

Siguiendo recomendaciones de *significación práctica* de las saturaciones en la matriz factorial (Hair et al., 2014), la nueva solución trifactorial se obtuvo **eliminando 9 ítems**: los que no superaron la carga factorial mayor de .50 y los que no se ubicaron en las dimensiones diseñados para tal fin, según el manual del MBI-HSS. Quedando finalmente 13 ítems (de los 22 propuestos). La extracción de 3 factores, representó el **38.52 % de la varianza total**. La Tabla 6 muestra matriz con la saturación de los ítems con cargas factoriales y comunales aceptables, y las cargas factoriales reportadas en el MBI-HSS. El *Factor I* agrupó los ítems 1, 2, 3, 6, 8 y 14 de la dimensión Agotamiento emocional (21.76% de la varianza total). El *Factor II* agrupó los ítems 5, 10 y 11 de la dimensión Despersonalización, (9.25% de la varianza total). Y el *Factor III* referido a la dimensión Realización personal (7.51% de la varianza total) integró los ítems 9, 17, 18 y 19. La comparación entre las cargas factoriales reportadas en el MBI-HSS y nuestros resultados muestra que la mayoría de las cargas fueron más elevadas en la última solución rotada con la muestra nicaragüense que las cargas reportadas en el MBI-HSS. La excepción fueron los ítems: 8 (Agotamiento emocional), 5 (Despersonalización) y 9, 17, 18, 19 de Realización personal.

Tabla 6

Matriz de cargas factoriales, comunalidades y varianza explicada por cada factor de la Escala de burnout–MBI-HSS (n= 240) y las reportadas por el manual (N = 1,025)

Número de índice	Agotamiento emocional		Despersonalización		Realización personal		Comunalidades
8_AE	.77	<i>.84</i>					.667
1_AE	.71	<i>.74</i>					.529
2_AE	.69	<i>.73</i>					.488
3_AE	.64	<i>.66</i>					.429
14_AE	.60	<i>.56</i>					.386
6_AE	.58	<i>.61</i>					.404
11_D			.66	<i>.55</i>			.546
10_D			.645	<i>.66</i>			.421
5_D			.33	<i>.67</i>			.130
19_RP					.55	<i>.57</i>	.320
18_RP					.54	<i>.55</i>	.311
17_RP					.46	<i>.51</i>	.254
9_RP					.33	<i>.58</i>	.121
Autovalores:	3.816		1.588		1.422		Total
% de varianza:	21.758		9.253		7.505		38.51%

Nota 1. RP - Realización personal, AE - Agotamiento emocional, D - Despersonalización

Nota 2. Valores en cursiva situados a la derecha corresponden a las cargas factoriales de los mismos ítems reportadas en el manual del MBI-HSS (Maslach & Jackson, 1986; N = 1,025)

1.1.2. Análisis factorial confirmatorio (AFC)

Siguiendo con la técnica de validación cruzada, se utilizó una segunda muestra aleatoria de 300 docentes (el 60% de la muestra total). Se contrastaron cuatro modelos: en el primer modelo se hipotetizó al *burnout* como factor de segundo orden (variable latente). En el segundo modelo se propuso una estructura de tres factores correlacionados, en el tercero, una estructura de tres factores independientes y en el cuarto se hipotetizó un solo factor. La Tabla 7 muestra los índices de bondad de cuatro modelos: tanto el modelo de correlacionados, como el de segundo orden mostraron **muy buen ajuste**, lo que indica que el constructo puede ser interpretado formado por 3 dimensiones relacionados o como parte de una sola variable latente. En ambos los valores de GFI, AGFI, GFI, CFI se situaron por encima del valor de .90; SRMR y RMSEA obtuvo un valor de .05, que indica buen ajuste. En cuanto a X^2/gl , se encontró por debajo de 2, indicando un ajuste muy bueno. Los modelos de factores independientes y de un solo factor no obtuvieron un buen ajuste.

Tabla 7

Índices de bondad de ajuste modelos de la escala de burnout-MBI-HSS (n= 300)

Modelos	X^2/gl	GFI	AGFI	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
Un solo factor	3.37	.89	.85	.81	.78	.0774	.09
3 Factores independientes	2.763	.915	.880	.852	.822	.1240	.077
3 Factores correlacionados	1.356	.959	.940	.972	.965	.0488	.035
Factor de 2 ^{do} orden	1.645	.949	.925	.952	.939	.0528	.046

La Figura 3 muestra la representación gráfica del modelo de *burnout*- MBI-HSS como factor de segundo orden y la figura 4, del modelo de tres factores correlacionados. El modelo de *burnout* como factor de segundo orden presentó cargas factoriales más altas que el modelo de los factores correlacionados. En este último, se puede observar que, además de resultar cargas negativas muy bajas entre la Despersonalización (.40) y Realización personal (.27), con el

Agotamiento Emocional fue poco satisfactorio (.57). En el modelo de *burnout* como factor de segundo orden, la carga factorial baja fue en el constructo Realización personal (-.47).

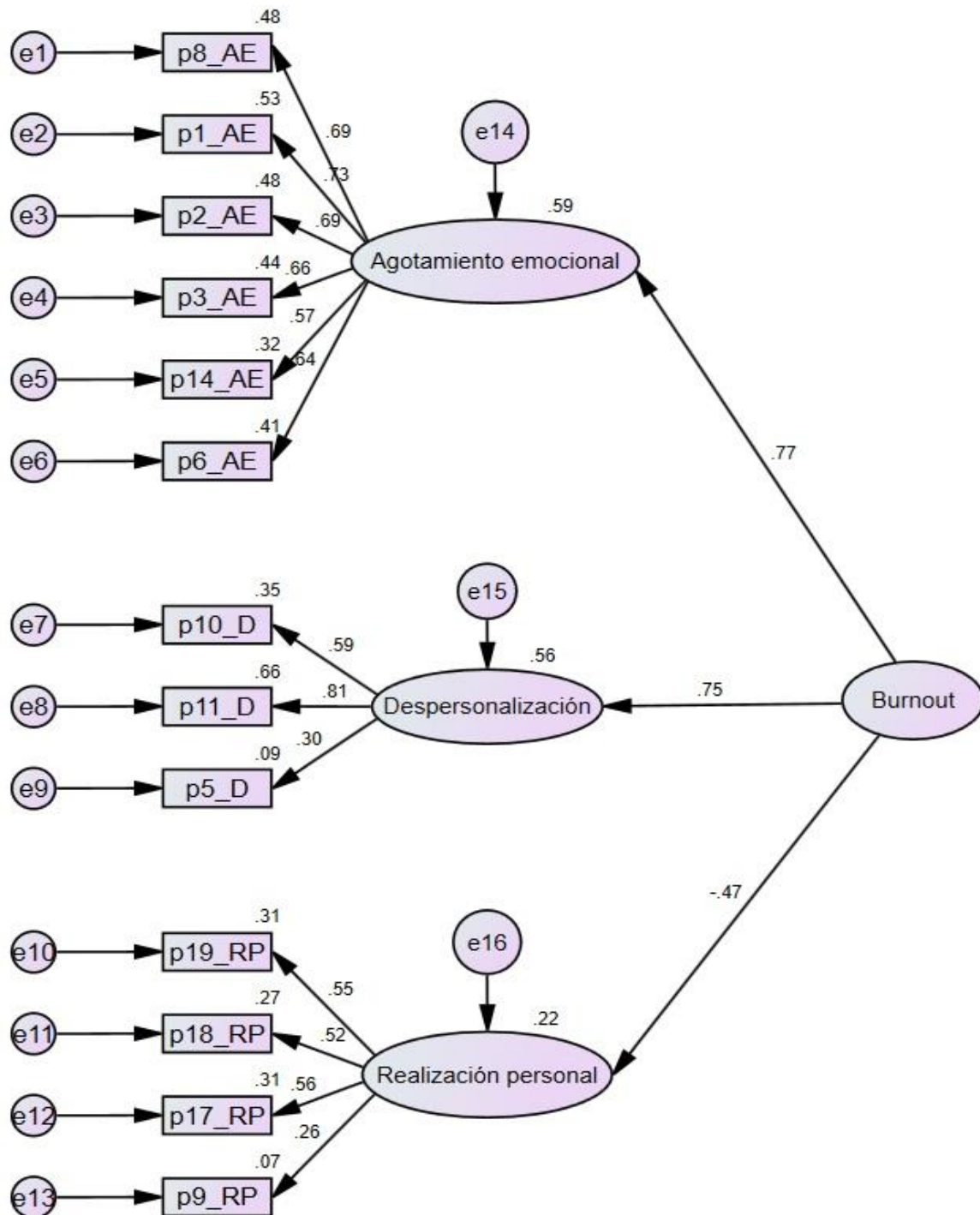


Figura 3. Representación gráfica (*Diagrama de senderos*) de modelo de *burnout*-MBI-HSS como factor de segundo orden con pesos estandarizados, varianza y errores de medición ($n=300$).

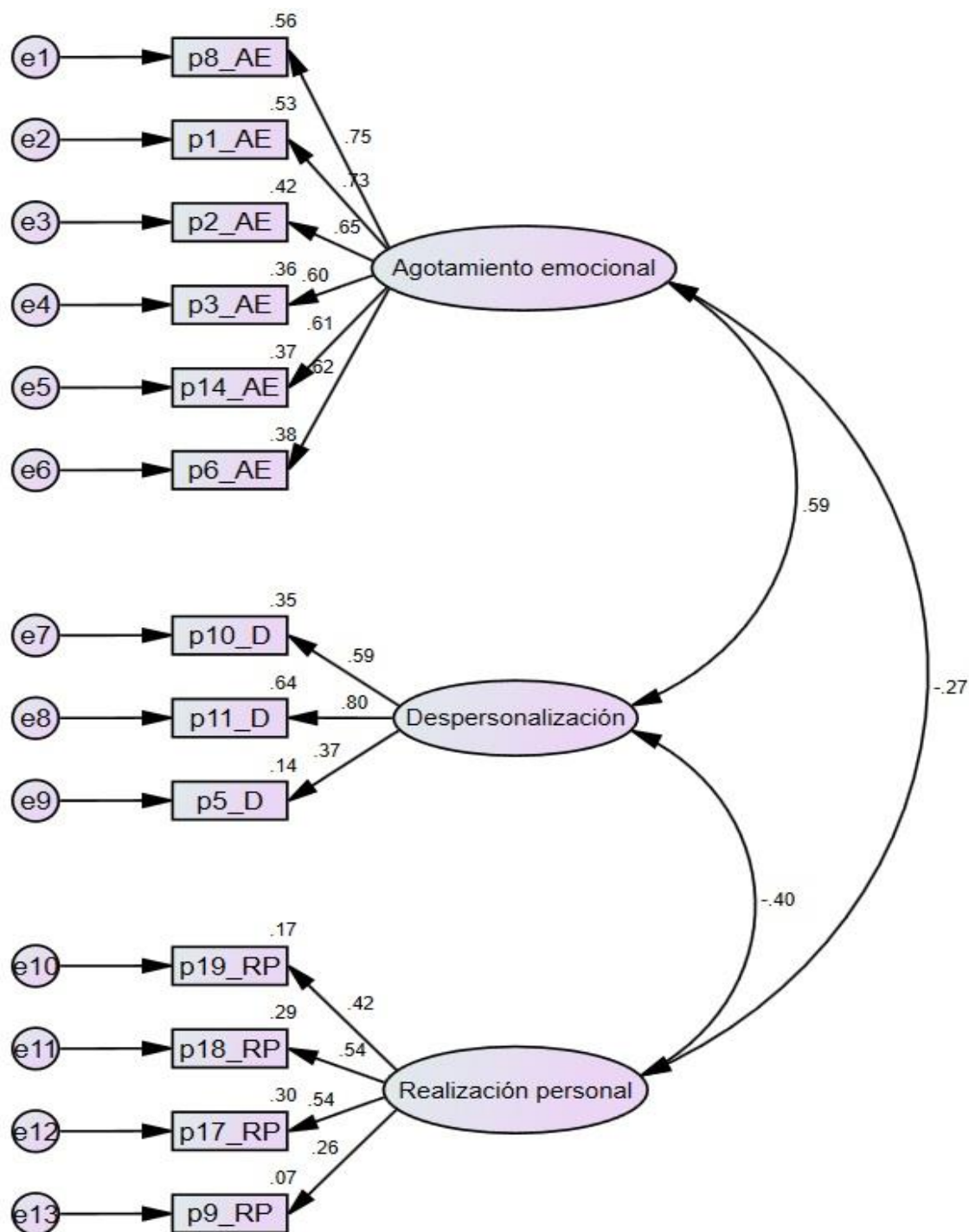


Figura 4. Representación gráfica (Diagrama de senderos) de modelo de 3 factores correlacionados de burnout-MBI-HSS con pesos estandarizados, varianza y errores de medición ($n= 300$)

1.1.3. Análisis de Fiabilidad

En la Tabla 8 se puede observar los valores alfa de Cronbach obtenidos con 22 ítems (versión inicial de la escala), con 13 ítems (escala corregida), valores alfa reportados en el manual del MBI-HSS. La escala con 13 ítems mostró índices un poco más elevados que la escala de 22 ítems, sin embargo, los índices de consistencia en la Realización personal ($\alpha = .56$) y Despersonalización ($\alpha = .58$), continuaron siendo más bajos de los recomendados y más bajos de los reportados por el manual MBI-HSS.

Tabla 8

Coefficientes de fiabilidad de la escala de burnout - MBI-HSS de 22 ítems y 13 ítems de la muestra nicaragüense (N=505) y coeficientes reportados en el Manual (Maslach y Jackson, 1996, N = 1,025)

MBI-HSS	Coeficientes de fiabilidad		
	22 ítems	13 ítems	Manual
Realización personal	.52	.56	.72
Agotamiento emocional	.82	.84	.90
Despersonalización	.50	.58	.79

1.1.4. Propiedades psicométricas de los ítems

En la Tabla 9 se puede observar que para la muestra nicaragüense, de los ítems finales 5, 10 y 11 que forman la dimensión Despersonalización del MBI-HSS, son considerados como “muy difíciles”, sin embargo, en su índice de discriminación no muestran problemas y de eliminarse alguno de estos la fiabilidad de la subescala no mejora. Lo que lleva a considerar que a futuro se debe replantear el contenido de los indicadores del constructo. Igualmente para los ítems 3 y 6 de Agotamiento emocional.

Tabla 9. *Propiedades psicométricas de ítems del MBI-HSS en Nicaragua (N=505)*

Ítems	Media	Índice de dificultad	Índice de discriminación	Fiabilidad si se elimina el ítem
p1_AE	2.79	0.40	0.63	0.78
p2_AE	3.36	0.48	0.59	0.79
p3_AE	2.08	0.30	0.57	0.79
p6_AE	1.67	0.24	0.55	0.79
p8_AE	2.53	0.36	0.64	0.77
p14_AE	2.77	0.40	0.52	0.80
p5_D	0.46	0.07	0.26	0.65
p10_D	1.40	0.20	0.48	0.33
p11_D	1.32	0.19	0.47	0.35
p9_RP	5.00	0.71	0.21	0.55
p17_RP	5.33	0.76	0.39	0.39
p18_RP	5.05	0.72	0.35	0.41
p19_RP	4.94	0.71	0.32	0.43

1.2. VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LA ESCALA DE BURNOUT - CBP-R (Cuestionario de Burnout en Profesorado - Revisado; Moreno-Jiménez *et al*, 2000).

1.2.1. Análisis Factorial Exploratorio

Para determinar la estructura interna de la escala, siguiendo la técnica de validación cruzada, se utilizó una muestra aleatoria de 202 docentes (40% de la muestra total aprox.). Previo al análisis, y siguiendo las recomendaciones de Dziubna y Shirkey (1974 como se citó en Hair *et al.*, 2014), se exploró la adecuación psicométrica de los ítems. La *prueba de esfericidad de Bartlett* (1950 como se citó en Meyers *et al.*, 2013b) fue significativa ($p < 0.0001$); indicando la dependencia de los ítems y el índice de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (Kaiser, 1970) se encontraba por encima de .60 recomendado, ($KMO = .80$). Por tanto, los datos muestran una buena adecuación muestral y una adecuada correlación entre los ítems, indicando que son adecuados para proceder con el análisis factorial.

Con esta escala se realizaron tres AFE: (1) la extracción sin fijar el número de factores a priori, (2) ajustada a tres factores, contrastando con qué grado de ajuste los datos reproducían la distribución de los ítems en tres factores ofrecida en el CBP-R y (3) la solución trifactorial, eliminados aquellos ítems que no cumplieron los criterios de las comunales y cargas factoriales de la matriz de componentes rotados. Como se aprecia en la Tabla 10 en la extracción sin fijar el número de factores se obtuvieron 6 factores con *eigenvalue* mayor que 1, explicando un **41.30 % de la varianza total**.

Siguiendo los *criterios* establecidos, en el *Factor I* (21.03% de la varianza) se agruparon los ítems 42, 43, 47, 51 que estiman Agotamiento Emocional junto con el ítem 61 que corresponde en el CBP-R a la dimensión Realización personal. Los demás ítems se distribuyeron en los distintos factores: En el *Factor II* (7.04% de la varianza) se agruparon los ítems 21, 22, y 40 diseñados para medir Realización Personal y el ítem 28 de Despersonalización. En el *Factor III* (4.41% de la varianza) se agruparon los ítems 16 y 17 de Agotamiento emocional así como 18 y 29 diseñados para medir Despersonalización. El *Factor IV* (3.37% de la varianza) agrupó los ítems 27 y 54 de Agotamiento emocional. En el *Factor V* (2.82% de la varianza) los ítems 50 y 36 de realización personal, y en el *Factor VI* (2.64% de la varianza) los ítems 46 de Despersonalización y 44 de Realización personal (ver Tabla 10).

Tabla 10

Matriz de cargas factoriales de la escala del burnout del CBP-R para la solución de factores con eigenvalue superior a 1, utilizando Factorización de ejes principales y rotación Oblimin (n=240)

Número de ítems	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V	Factor VI
q43_AE	.596	-.045	.069	-.110	.179	-.017
q47_AE	.590	-.001	-.031	-.031	-.094	-.040
q51_AE	.531	-.066	.115	-.080	-.054	-.016
q42_AE	.502	-.099	.005	.070	-.052	-.215
q61_RP	.452	-.073	-.003	.009	-.292	-.120
q21_RP	-.144	.770	.017	-.065	.071	.017
q22_RP	-.109	.651	.020	-.037	.151	-.070
q40_RP	-.260	.313	-.028	-.086	.175	.082
q28_D	-.145	-.248	.160	-.240	.048	-.243
q17_AE	.099	.207	.661	.193	-.148	-.066
q18_D	-.117	-.215	.462	-.071	-.027	-.037
q16_AE	.109	-.018	.415	-.135	.122	-.088
q29_D	.203	-.119	.342	-.275	.043	.191
q27_AE	.061	.017	-.042	-.779	-.133	-.032
q54_AE	.090	.160	.001	-.286	-.047	-.108
q50_RP	.025	.054	-.030	.165	.839	-.053
q36_RP	-.027	.154	-.064	.020	.255	.037
q46_D	.100	-.005	-.004	.026	-.061	-.628
q44_RP	.042	.042	.037	-.063	.070	-.537
Autovalores:	4.55	1.85	1.45	1.14	1.11	1.03
% de varianza:	21.031	7.038	4.412	3.366	2.816	2.639

Nota 1. Valores $\geq .40$ en negrita;

Nota 2. RP -Realización personal, AE - Agotamiento emocional, D - Despersonalización

Los resultados de la segunda rotación de *Oblimin*, ajustada a la solución trifactorial están reflejados en la Tabla 11. Los tres factores explicaron de manera conjunta un **31.07% de la varianza total**. El *Factor I* (20.54% de la varianza) quedó integrado por los ítems 42, 43, 47, 51 y 54 de la dimensión de Agotamiento emocional, 44 y 61 de Realización personal y 46 de Despersonalización. El *Factor II* (6.44% de la varianza) lo formaron los ítems 21, 22, 36, 40 y 50 de Realización personal. Y el *Factor III* (4.08% de la varianza) lo configuraron los ítems 18, 28 y 29 de la subescala de Despersonalización junto con los ítems 16, 17 y 27 que estiman Agotamiento emocional.

Tabla 11

Matriz de cargas factoriales de la escala del burnout del CBP-R para la estructura de tres factores, utilizando Factorización de ejes principales y rotación Oblimin (n=240)

Número de ítems	<i>Factor I</i> (AE)	<i>Factor II</i> (RP)	<i>Factor III</i> (D)
q61_RP	.631	-.261	-.096
q47_AE	.622	-.107	-.082
q42_AE	.619	-.139	-.051
q51_AE	.527	-.135	.104
q43_AE	.470	.010	.137
q46_D	.463	.076	.087
q44_RP	.341	.195	.163
q54_AE	.224	.184	.139
q21_RP	-.030	.722	-.186
q22_RP	.020	.717	-.141
q50_RP	-.269	.416	-.010
q40_RP	-.307	.413	-.018
q36_RP	-.126	.274	-.073
q18_D	-.125	-.171	.543
q16_AE	.094	.089	.506
q28_D	-.047	-.060	.483
q29_D	.050	-.099	.466
q27_AE	.202	.056	.378
q17_AE	.212	.029	.261
Autovalores:	4.55	1.85	1.45
% de varianza:	20.543	6.443	4.083

Nota 1. Valores en negrita corresponden a ítems con valores $\geq .50$ que concuerdan con los factores según el diseño del CBP-R;

Nota 2. AE-Agotamiento emocional, RP-Realización personal, D-Despersonalización

Siguiendo recomendaciones de *significación práctica* de las saturaciones en la matriz factorial (Hair et al., 2014), se eliminaron 8 ítems, los que no superaron una carga factorial mayor de .50 y los ítems que se ubicaron fuera de las dimensiones correspondientes, quedando así 11 ítems (de los 19 propuestos). Al rotar esta nueva solución trifactorial, **la varianza total explicada fue el 38.41%**. Las comunales aceptables oscilaron entre .236 y .640, y pesos factoriales entre .380 y .664, considerándose a los valores entre .30 y .50 como indicadores mínimamente aceptables para la interpretación de la estructura factorial, indicadores moderados entre .50 y .69, indicadores relativamente fuertes entre .70 y .79 e indicadores muy fuertes $> .80$ (Hair et al., 2014, p. 115). La Tabla 12 muestra matriz con la saturación de los ítems con cargas factoriales y comunales aceptables, y las cargas factoriales reportadas en el CBP-R con una muestra española. En el *Factor I* agrupó los ítems 42, 43, 47 y 51 de la dimensión Agotamiento emocional, (25.66% de la varianza total). El *Factor II* quedaron los ítems 21, 22, 40 y 50 de la dimensión Realización personal (7.702% de la varianza total). Finalmente, el *Factor III* referido a la dimensión Despersonalización (5.04% de la varianza total) integró los ítems 18, 28 y 29. La comparación entre las cargas factoriales reportadas en el CBP-R y nuestros resultados muestra que casi todas las cargas factoriales fueron más elevadas en la última solución rotada con la muestra nicaragüense que las del CBP-R, a excepción de algunos ítems de las dimensiones de Despersonalización y Realización personal.

Tabla 12

Matriz de cargas factoriales, comunalidades y varianza explicada por cada factor de la Escala de Burnout-CPB-R (n = 240) y las reportadas por la muestra española (n = 222)

Ítems	Agotamiento emocional		Realización personal		Despersonalización		Comunalidades
47_AE	.664	<i>.649</i>					.428
43_AE	.618	<i>.503</i>					.374
51_AE	.574	<i>.669</i>					.413
42_AE	.526	<i>.625</i>					.351
22_RP			.837	<i>.460</i>			.640
21_RP			.764	<i>.548</i>			.616
50_RP			.408	<i>.477</i>			.236
40_RP			.380	<i>.445</i>			.299
18_D					.575	<i>.291</i>	.337
28_D					.534	<i>.472</i>	.276
29_D					.390	<i>.544</i>	.257
Autovalores:	3.404		1.365		1.236		
% de varianza:	25.663		7.702		5.044		Total: 38.41%

Nota 1. AE - Agotamiento emocional, RP -Realización personal, D - Despersonalización

Nota 2. Valores en cursiva situados a la derecha corresponden a las cargas factoriales de los mismos ítems reportadas en el manual del CBP-R (Moreno-Jiménez, Garrosa y González, 2000; n = 222)

1.2.2. Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)

Siguiendo con la técnica de validación cruzada, se utilizó una segunda muestra aleatoria de 294 docentes (el 60% de la muestra total). Se contrastaron cuatro modelos: en el primer modelo se hipotetizó que existe una única variable latente de segundo orden formada por los 3 factores, en el segundo se propuso una estructura de tres factores correlacionados, en el tercero, una estructura de tres factores independientes y en el cuarto un solo factor. La Tabla 13 muestra los índices de bondad de cuatro modelos: tanto el modelo de correlacionados, como el de segundo orden obtuvieron **muy buen ajuste**; el modelo de segundo orden resultó tener mejor ajuste entre todos los modelos. Lo que indica que el constructo puede ser interpretado como parte de una sola variable latente o formado por 3 dimensiones relacionados. En ambos los valores de GFI, AGFI, GFI, CFI se situaron por encima del valor de .90; SRMR y RMSEA obtuvo un valor de .05, que indica buen ajuste. El valor de X^2/gl , se encontró por debajo de 2.00, indicando un ajuste muy bueno. Los modelos de factores independientes y de un solo factor mostraron un mal ajuste.

Tabla 13

Índices de bondad de ajuste modelos de la Escala de burnout-CBP-R (n= 294)

Modelo	X^2/gl	GFI	AGFI	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
Un solo factor	4.45	.82	.59	.73	.67	.0770	.11
3 Factores independientes	4.378	.892	.838	.720	.650	.1425	.107
3 Factores correlacionados	1.794	.958	.932	.939	.918	.0516	.052
Factor de 2 ^{do} orden	1.849	.957	.930	.939	.918	.0518	.054

La Figura 5 muestra la representación gráfica del modelo de *burnout*- CBP-R como factor de segundo orden y la figura 6, del modelo de tres factores correlacionados. Los pesos estandarizados entre los ítems y factores se interpretan igual que los saturaciones factoriales del AFE; valores recomendados $>.4$ (Abad et al., 2011), mientras que las correlaciones indican el grado de asociación entre variables oscilando entre $-1/+1$, siendo más fuerte al acercarse a éstos

(Pearson, 1896). En el primer modelo se puede observar que las tres dimensiones del *burnout* obtuvieron buenas cargas factoriales. El Agotamiento emocional mostró mayor carga ($\beta = .73$), seguida por Despersonalización ($\beta = .69$), y la carga de Realización personal fue negativa ($\beta = .67$).

El modelo de tres factores correlacionados presentó que el Agotamiento emocional y Despersonalización obtuvo el peso factorial un poco más alto ($\beta = .58$) que las correlaciones entre los demás constructos. En cuanto a la Realización personal, su correlación es negativa con el Agotamiento emocional ($\beta = -.49$) y con la Despersonalización ($\beta = -.50$).

En ambos modelos entre los ítems de la dimensión Despersonalización las cargas factoriales fueron bajas, lo que indica que éste necesita aumentar el número de ítems y/o mejorar su contenido para lograr mejor calidad de medición.

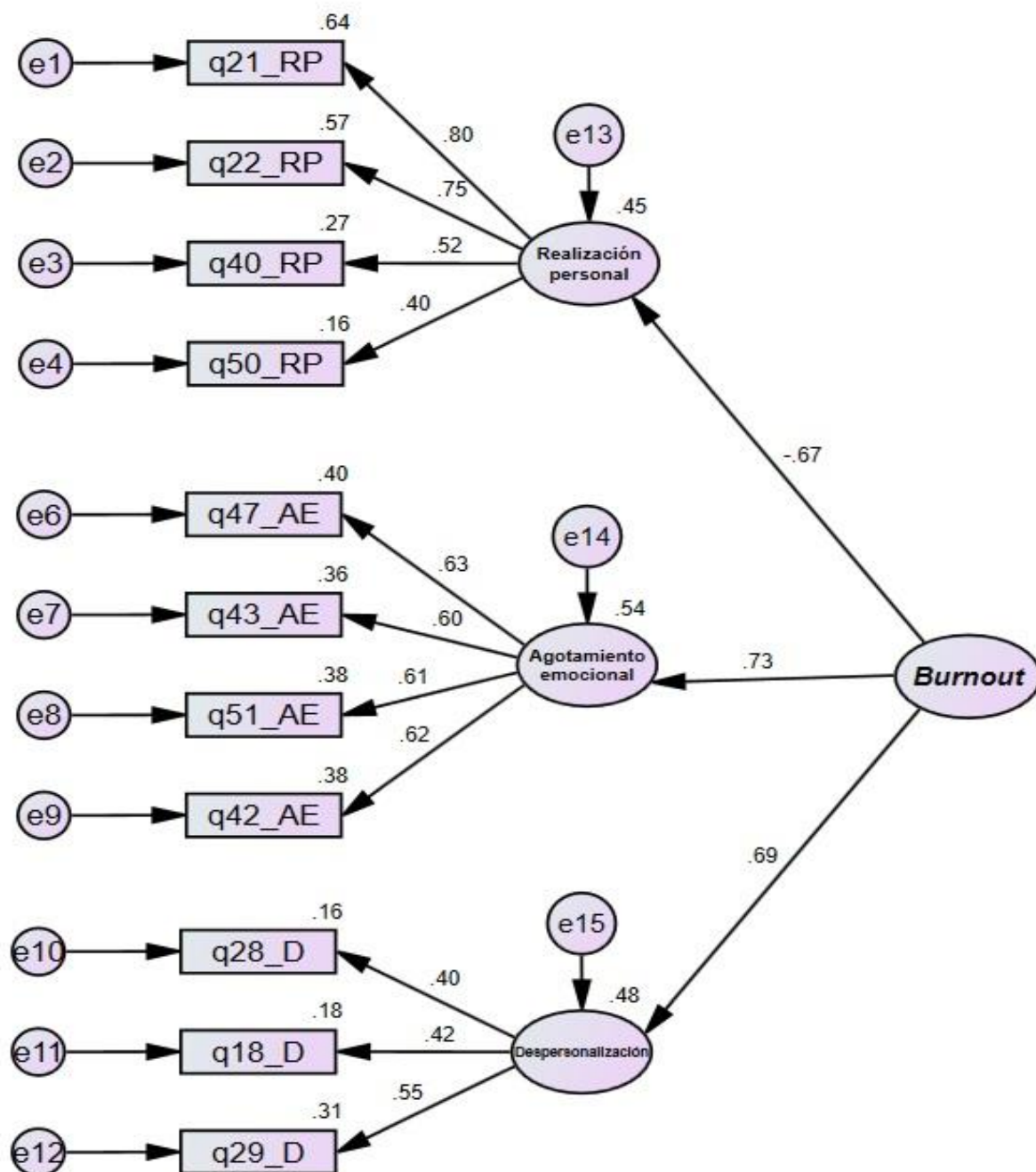


Figura 5. Representación gráfica (*Diagrama de senderos*) de modelo de burnout- CBP-R como factor de segundo orden con pesos estandarizados, varianza y errores de medición ($n = 294$).

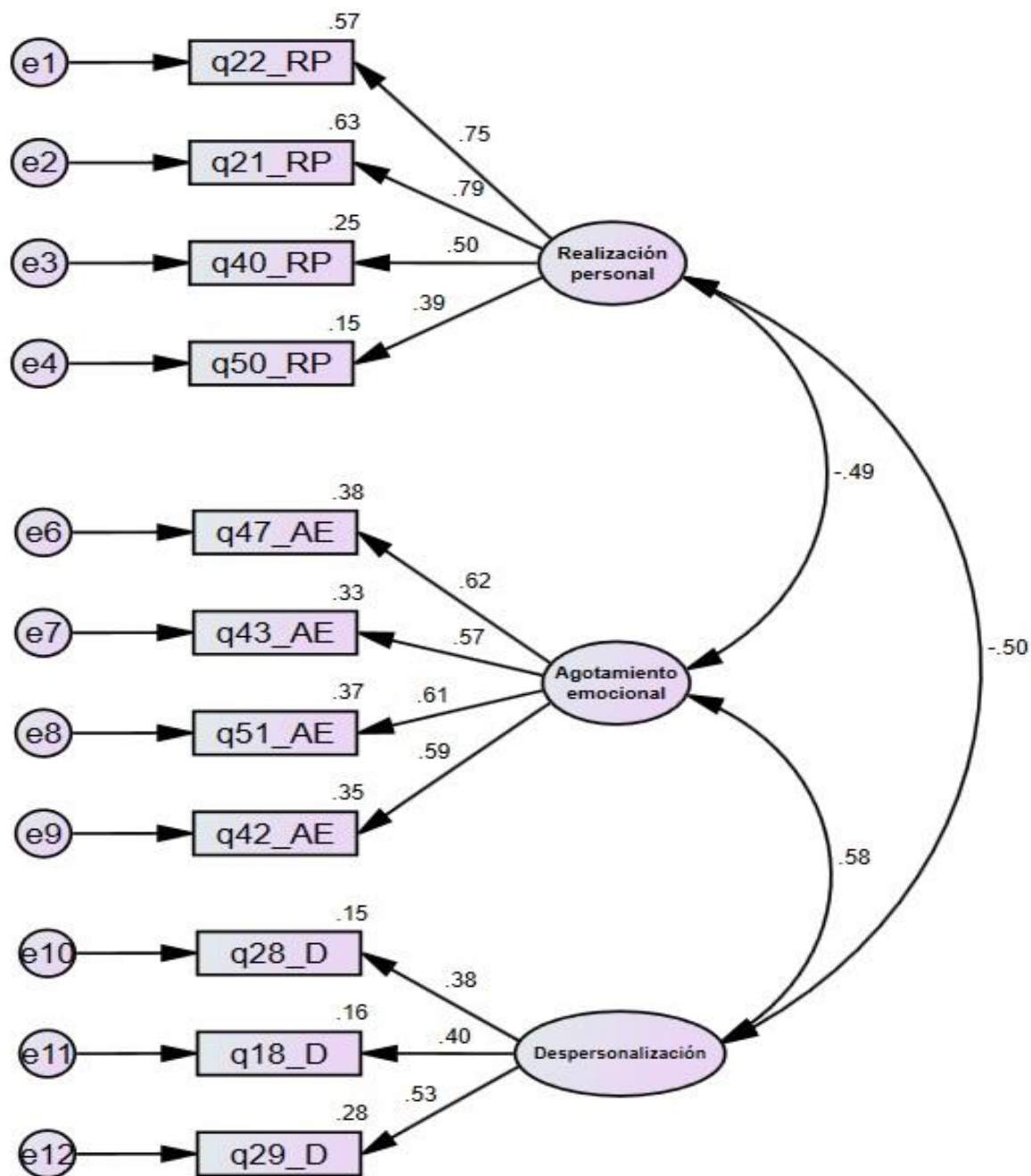


Figura 6. Representación gráfica (Diagrama de senderos) de modelo de 3 factores correlacionados de burnout- CBP-R con pesos estandarizados, varianza y errores de medición (n = 294)

1.2.3. Análisis de Fiabilidad

Los cálculos de consistencia se realizaron con la versión de la escala corregida (11 ítems), con la muestra total de docentes ($N = 505$). En la Tabla 14 se puede observar los valores alfa obtenidos con 19 ítems (versión inicial de la escala), con 11 ítems (escala corregida) y de la muestra española (Moreno-Jiménez et al., 2000b). Los valores *alfa* mejoraron considerablemente en la versión de la escala con 11 ítems, sin embargo, continuaron siendo más bajos que índices reportados con la muestra española, sobre todo, el de la Despersonalización que fue muy por debajo de lo recomendado ($\alpha = .48$).

Tabla 14

Coefficientes de fiabilidad de la escala de burnout - CBP-R con 19 ítems y 11 ítems de la muestra nicaragüense ($N = 505$) y coeficientes de la muestra española ($n = 222$)

CBP-R	Coeficientes de fiabilidad		
	19 ítems	11 ítems	Muestra española
Realización personal	.31	.70	.77
Agotamiento emocional	.69	.71	.81
Despersonalización	.45	.48	.61

1.2.4. Propiedades psicométricas de los ítems

La Tabla 15 muestra que de los ítems finales de la Escala *Burnout* (CBP-R) únicamente el **ítem 28** de la dimensión Despersonalización tiene problemas en su índice de dificultad, considerándose como “muy difícil”, sin embargo, su índice de discriminación es aceptable y de eliminarse, no mejoraría la fiabilidad de esta dimensión. En suma, todos los ítems seleccionados como indicadores de las dimensiones logran representar su propuesta teórica.

Tabla 15.

Propiedades psicométricas de ítems de Escala Burnout del CBP-R en Nicaragua (N = 505)

Ítems	Media	Índice de dificultad	Índice de discriminación	Fiabilidad si se elimina el ítem
q42_AE	1.94	0.39	0.44	0.63
q43_AE	2.19	0.44	0.48	0.60
q47_AE	2.63	0.53	0.49	0.60
q51_AE	2.15	0.43	0.44	0.63
q18_D	1.51	0.30	0.25	0.35
q28_D	1.35	0.27	0.27	0.34
q29_D	1.89	0.38	0.29	0.29
q21_RP	4.25	0.85	0.56	0.47
q22_RP	4.36	0.87	0.49	0.53
q40_RP	4.06	0.81	0.34	0.62
q50_RP	3.77	0.75	0.32	0.65

1.3. ANÁLISIS DE VALIDEZ CONVERGENTE ENTRE ESCALAS DE *BURNOUT* MBI-HSS Y CBP-R.

Con la validez convergente se pretendía determinar si las dos escalas que evalúan el *burnout* (el MBI-HSS y el CBP-R) miden los mismos componentes. Para la clasificación de la fuerza de correlación entre las variables, consideramos valores próximos de 0.30 como satisfactorios, entre 0.30 a 0,50 de moderada magnitud, por arriba de 0,50 de fuerte magnitud y valores por debajo de 0.30 de poco valor para la práctica, aunque estadísticamente sean significativos (Ajzen & Fishbein, 1998).

En la Tabla 16 se puede observar que todas las correlaciones entre las dimensiones del MBI-HSS y el CBP-R fueron significativas. En principio, esto indica que todas las dimensiones están asociadas. La matriz inferior izquierda contiene las correlaciones entre las dimensiones de las dos escalas. En la diagonal (en negrita y sombreado) están los coeficientes de validez convergente; correlaciones entre las dos escalas que miden la misma dimensión. Fuera de la diagonal aparecen los coeficientes de correlación entre distintas dimensiones medidas por las escalas.

La única correlación moderada entre ambas escalas y más alta presentó la dimensión Agotamiento emocional ($r = 0.57$; $p < 0.01$); fue consistente con el planteamiento teórico. En lo contrario, la Realización personal ($r = 0.28$; $p < 0.01$) y el *burnout* global ($r = 0.29$; $p < 0.01$) obtuvieron coeficientes por debajo de los valores satisfactorios y el valor más bajo de todas las variables resultó la Despersonalización ($r = 0.20$; $p < 0.01$). Estos últimos mostraron una relativa independencia.

Tabla 16

Matriz de correlaciones de Pearson entre el burnout global y sus dimensiones para escalas MBI-HSS y CBP-R (N= 505)

Variables	AE_MBI	D_MBI	RP_MBI	BO_MBI	AE_CBPR	D_CBPR	RP_CBPR	BO_CBPR
AE_MBI	1							
D_MBI	.39**	1						
RP_MBI	-.16**	-.19**	1					
BO_MBI	.88**	.59**	.20**	1				
AE_CBPR	.57**	.31**	-.26**	.46**	1			
D_CBPR	.21**	.20**	-.19**	.17**	.31**	1		
RP_CBPR	-.36**	-.22**	.28**	-.26**	-.39**	-.24**	1	
BO_CBPR	.32**	.20**	-.11*	.29**	.71**	.56**	.24**	1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Nota. AE_CBPR/AE_MBI: Agotamiento emocional; D_CBPR/D_MBI: Despersonalización; RP_CBPR/ RP_MBI: Realización personal; BO_CBPR/BO_MBI: Burnout (puntuaciones globales)

1.4. Análisis de niveles de *burnout*.

Para determinar niveles de *burnout* y sus dimensiones seguimos criterios normativos comúnmente utilizados propuestos por Maslach & Jackson (1986), tomando como criterio de corte el percentil 33. Sin embargo, es importante considerar las discrepancias que existen sobre cómo se debe proceder para realizar el diagnóstico y para valorar la incidencia de la patología en una muestra (Faúndez & Gil-Monte, 2008). Las normas de diagnóstico presentan serios problemas y han sido fuertemente cuestionados (Gil-Monte & Moreno-Jiménez, 2007; Schaufeli & Buunk, 2002). En el propio manual no se ofrecen puntos de corte o criterios diagnósticos “validados clínicamente”, lo que hace difícil afirmar sobre el número de individuos que han desarrollado la patología y los que no.

En la Tabla 17 se puede observar la distribución del porcentaje de niveles de *burnout* y sus dimensiones obtenidos por la muestra del estudio. La mayoría del porcentaje del *burnout* y sus dimensiones se concentra en niveles “bajo” y “medio”. El mayor porcentaje del nivel “alto” se manifestó en la dimensión Despersonalización (31.1%), seguido por el Agotamiento emocional (29.5%). El mayor porcentaje del *burnout* se manifestó en el nivel “medio” (42%).

Tabla 17

Distribución del porcentaje de niveles de burnout y sus dimensiones (N = 505)

Variables	Bajo		Medio		Alto	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Agotamiento emocional	188	37.2	168	33.3	149	29.5
Despersonalización	173	34.3	174	34.5	158	31.3
Realización personal	231	46.0	208	41.2	66	13.1
Burnout	210	41.0	212	42.0	83	16.4

2. ANTECEDENTES ORGANIZACIONALES DEL BURNOUT EN CONTEXTO DOCENTE NICARAGÜENSE.

2.1. Validez y fiabilidad de la escala de Antecedentes organizacionales del CBP-R (Cuestionario de Burnout en Profesorado - Revisado; Moreno-Jiménez et al., 2000b).

2.1.1. *Análisis factorial exploratorio*

Para determinar la estructura interna de la escala se utilizó una muestra aleatoria de 248 docentes (50% de la muestra total). El preanálisis mostró normalidad de los datos; sin valores perdidos, ni *outliers*. Los datos fueron adecuados para el análisis de componentes principales ($KMO = .80$). La *prueba de esfericidad de Bartlett* fue significativa ($p < 0.0001$); señalando una correlación apropiada entre los ítems para proceder con el análisis.

Para extraer los ítems se realizaron reducciones con el método de factorización de ejes principales con rotación *promax* por cada factor (Estrés de Rol, Supervisión, Preocupaciones Profesionales, Falta de Reconocimiento Profesional y Condiciones Organizacionales). En total se eliminaron 27 ítems por no cumplir *criterios* establecidos, totalizando 20 ítems. Posteriormente, se obtuvo una solución de cinco factores representando el **41.563% de la varianza total**. Las comunalidades aceptables oscilaron entre .273 y .694, y pesos factoriales entre .419 y .796.

La Tabla 18 muestra las cargas factoriales y comunalidades de la solución rotada de cinco factores y cargas factoriales reportadas por el CBP-R con una muestra española ($n = 222$). El *Factor I* (19.84% de la varianza) agrupó 6 ítems (24, 26, 32, 37, 39 y 52) correspondientes a la subescala *Supervisión*. El *Factor II* (10.34% de la varianza) fue formado por ítems 8, 9 y 10 de la subescala la *Falta de reconocimiento profesional*. El *Factor III* (5.29% de la varianza) agrupó 5 ítems (23, 38, 49, 50 y 60) correspondientes a la subescala *Estrés de rol*. El *Factor IV* (3.65% de la varianza) por ítems 1, 2, y 3 de la subescala *Preocupaciones profesionales* y el *Factor V* (2.44 % de la varianza) por ítems 45, 53 y 65) de la subescala *Condiciones organizacionales*. Comparando entre las cargas factoriales de nuestros resultados con la muestra española, la solución rotada de cinco factores obtenidos mostró casi todas las cargas factoriales más elevadas y mejores que reportadas en el CBP-R.

Tabla 18

Matriz de cargas factoriales, comunalidades y varianza explicada por cada factor de la Escala de Antecedentes Organizacionales - CBP-R obtenidas con la muestra nicaragüense (n = 248) y con cargas factoriales reportadas por la muestra española (n = 222)

Número de índice	Factor I		Factor II		Factor III		Factor IV		Factor V	
32_SUP	.796	.564								
24_SUP	.757	.705								
52_SUP	.661	.673								
26_SUP	.591	.622								
37_SUP	.541	.471								
39_SUP	.446	.622								
10_FRP			.786	.632						
9_FRP			.747	.680						
8_FRP			.641	.622						
23_ER					.607	.390				
38_ER					.579	.527				
60_ER					.564	.556				
49_ER					.541	.565				
55_ER					.419	.430				
1_PP							.647	.231		
3_PP							.602	.450		
2_PP							.466	.463		
45_CO									.590	.217
53_CO									.507	.281
65_CO									.502	.356
Autovalores:	4.52		2.59		1.68		1.30			1.11
% de varianza:	19.84		10.34		5.29		3.65			2.44

Nota 1. SUP-Supervisión, ER-Estrés del Rol, FRP-Falta del Reconocimiento Profesional, PP-Preocupaciones Profesional, CO-Condiciones Organizacionales;

Nota 2. Valores en cursiva situados a la derecha corresponden a las cargas factoriales de los mismos ítems reportadas en el manual del CBP-R (Moreno-Jiménez, Garrosa-Hernández y González-Gutiérrez, 2000b; n = 222)

2.1.2. Análisis factorial confirmatorio (AFC)

Siguiendo con la técnica de validación cruzada, para el AFC se utilizó una segunda mitad de la muestra ($n = 255$) de 505 docentes. Se contrastaron cuatro modelos (5 factores relacionados, 5 factores independientes, un solo factor y factor de segundo grado), empleando el método de estimación de máxima verosimilitud a través de índices de Bondades de ajustes absolutos y relativos. En la Tabla 19 se puede observar que el modelo de 5 factores relacionados entre sí obtuvo un **ajuste adecuado**. Los valores de AGFI y GFI se situaron por encima del valor de .90, CFI, TLI superior a .95, SRMR menor de .08 y RMSEA menor de .05, así como X^2/gl por debajo de 2, indicando **un ajuste óptimo**. El modelo de *antecedentes como factor de segundo orden* obtuvo valores *mínimamente aceptables* para indicar un ajuste óptimo. El modelo de factores independientes mostró un mal ajuste al tener CFI, TLI, GFI, AGFI menor que .90, SRMR mayor que .10 y RMSEA casi al límite con .07. El peor modelo resultó el de un solo factor.

Tabla 19

Índices de bondad de ajuste al modelo de la Escala de Antecedentes Organizacionales ($n = 255$)

Modelo	X^2/gl	GFI	AGFI	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
Un factor	4.19	.73	.66	.52	.47	.1152	.11
5 factores independientes	2.12	.88	.85	.84	.82	.1301	.07
5 factores correlacionados	1.28	.93	.91	.96	.96	.053	.03
Segundo orden	1.69	.90	.88	.90	.88	.0727	.05

La Figura 7 muestra la representación gráfica del modelo de cinco factores correlacionados. Se puede observar que las correlaciones entre los constructos *son muy débiles*, tomando en cuenta que los valores mayores de .7 indican que los factores carecen de suficiente identidad individual (Meyers et al., 2013b), se puede inferir con este modelo que **cada factor es lo suficientemente independiente del otro**.

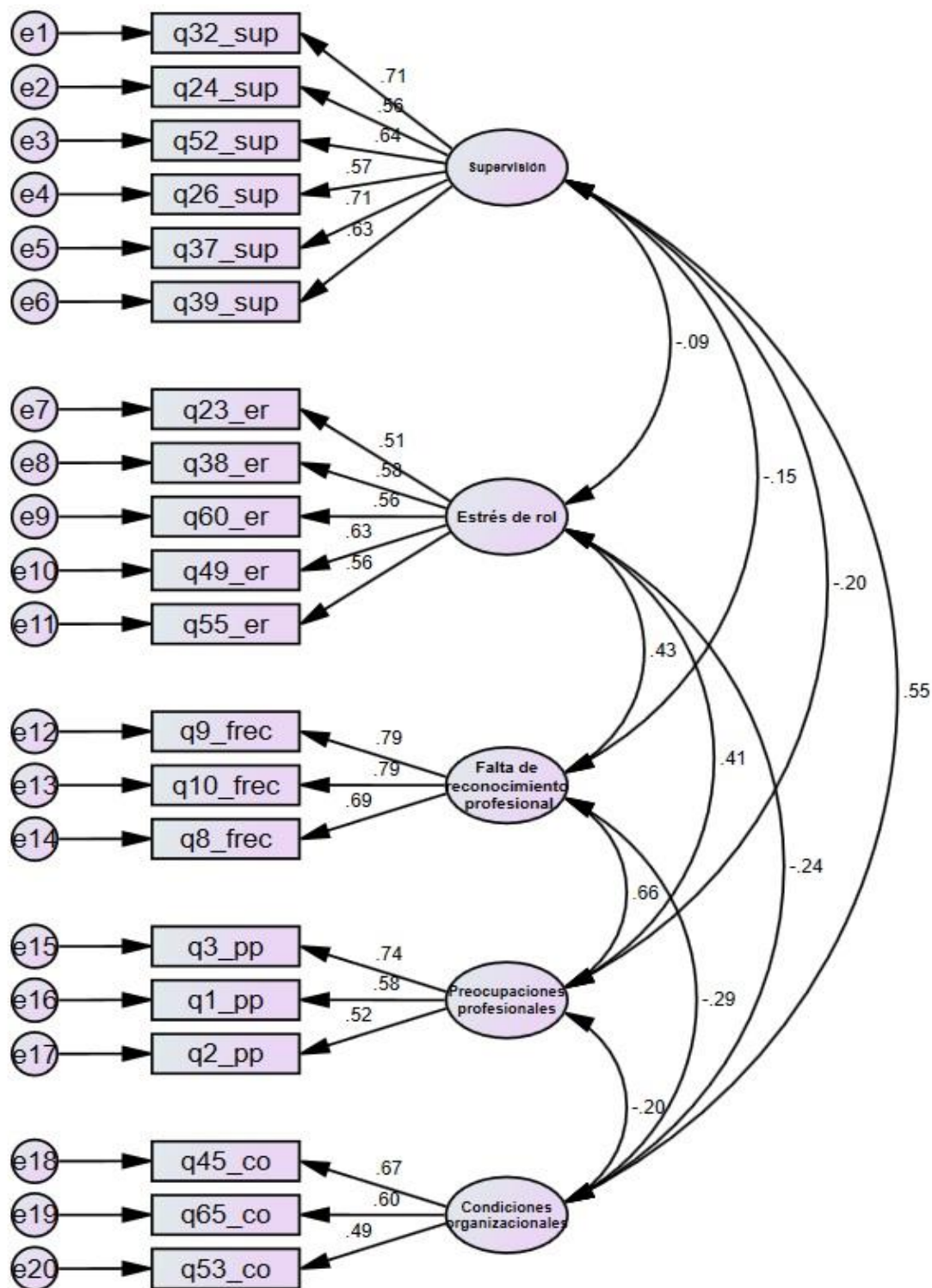


Figura 7. Representación gráfica (Diagrama de sendero) de modelo de 5 factores de antecedentes organizacionales con pesos estandarizados y errores de medición (n= 255)

2.1.3. Análisis de fiabilidad

Los cálculos se realizaron con la versión de la escala corregida de 20 ítems. En la Tabla 20 se puede observar las variaciones entre índices *alfa* de la muestra nicaragüense y la muestra española. Los de la muestra nicaragüense son más bajos, excepto la variable Falta de Reconocimiento Profesional, es más alta en la muestra española.

Tabla 20

Coefficientes de Fiabilidad de la Escala de Antecedentes Organizacionales del CBP-R de la muestra nicaragüense (N= 505) y la muestra española (N=202)

Variables	Coeficientes Alfa		
	<i>Muestra española</i>	<i>Muestra nicaragüense</i>	
	<i>47 ítems</i>	<i>47 ítems</i>	<i>20 ítems</i>
Supervisión	.86	.68	.81
Estrés de rol	.81	.73	.69
Preocupaciones profesionales	.72	.73	.62
Falta de reconocimiento profesional	.70	.71	.79
Condiciones organizacionales	.63	.47	.52

2.1.4 Propiedades psicométricas de los ítems

La Tabla 21 muestra que de los ítems finales de la Escala *Antecedentes* del CBP-R todos tuvieron valores aceptables de índices de dificultad y discriminación, si eliminase alguno, lo que ocurriría es la disminución de la precisión de la medida del constructo. La muestra nicaragüense reflejó que el contenido de los ítems es aplicable a la realidad evaluada y que son muy buenos indicadores de cada antecedente organizacional.

Tabla 21. *Propiedades psicométricas de ítems de Escala Antecedentes del CBP-R en Nicaragua (N = 505)*

Ítems	Media	Índice de dificultad	Índice de discriminación	Fiabilidad si se elimina el ítem
q24_sup	3.86	0.77	0.51	0.79
q26_sup	3.73	0.75	0.53	0.78
q32_sup	3.60	0.72	0.63	0.76
q37_sup	3.71	0.74	0.58	0.77
q39_sup	3.79	0.76	0.57	0.77
q52_sup	3.74	0.75	0.56	0.77
q23_er	3.23	0.65	0.43	0.64
q38_er	2.69	0.54	0.44	0.64
q49_er	2.57	0.51	0.50	0.61
q55_er	2.78	0.56	0.42	0.65
q60_er	2.71	0.54	0.42	0.65
q1_pp	2.49	0.50	0.46	0.47
q2_pp	3.21	0.64	0.37	0.60
q3_pp	2.45	0.49	0.46	0.48
q8_frec	2.99	0.60	0.57	0.77
q9_frec	3.52	0.70	0.66	0.68
q10_frec	3.25	0.65	0.65	0.69
q45_co	3.06	0.61	0.36	0.37
q53_co	3.19	0.64	0.31	0.46
q65_co	2.53	0.51	0.33	0.43

2.2. Análisis correlacional y de varianza.

La Tabla 22 muestra correlaciones entre variables *antecedentes organizacionales*, *burnout* y sus dimensiones. La mayoría de las correlaciones fueron significativas. Las correlaciones más altas mostró la variable Estrés del rol: positivas con Agotamiento emocional ($r = .606, p < .01$), Burnout ($r = .431, p < .01$) y Despersonalización ($r = .273, p < .01$), y negativas con Realización personal ($r = -.290, p < .01$). La Supervisión se correlacionó positivamente con Realización Personal ($r = .397, p < .01$) y negativamente con Agotamiento emocional ($r = -.168, p < .01$), y Despersonalización ($r = -.123, p < .01$). La variable Preocupaciones Profesionales también obtuvo correlaciones con *burnout* y sus dimensiones, más altas y positivas con el Agotamiento emocional ($r = .246, p < .01$), y negativas con la Realización Personal ($r = .196, p < .01$). La variable Condiciones Organizacionales obtuvo correlaciones solo con dos variables: negativas con el Agotamiento emocional ($r = -.222, p < .01$) y positivas con Realización personal ($r = .272, p < .01$).

Tabla 22

Matriz de correlaciones entre antecedentes organizacionales, burnout y sus dimensiones del CBP-R y estadísticos descriptivos (N= 505)

Variables	SUP	ER	FRP	PP	CO	AE	D	RP	BO
SUP	1								
ER	.090*	1							
FRP	-.112*	.182**	1						
PP	-.140**	.221**	.417**	1					
CO	.411**	-.171**	-.116**	-.110*	1				
AE	-.168**	.606**	.199**	.246**	-.222**	1			
D	-.123**	.273**	.060	.142**	-.008	.314**	1		
RP	.397**	-.290**	-.088*	-.196**	.272**	-.396**	-.235**	1	
BO	.074	.431**	.133**	.136**	-.004	.706**	.555**	.240**	1
Media	22.41	13.97	9.76	8.15	8.78	8.92	4.75	16.44	30.11
dt	5.31	4.52	3.49	3.23	2.98	3.58	1.95	2.91	4.31
Asimetría	-.599	.144	-.116	.365	.121	.618	1.39	-.910	.395

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$

Nota. SUP-Supervisión; ER-Estrés de Rol; FRP-Falta de Reconocimiento Profesional; PP-Preocupaciones Profesionales; CO-Condiciones Organizacionales; AE-Agotamiento Emocional; D-Despersonalización; RP-Realización Personal; BO-Burnout.

Con las pruebas *t-test* y de ANOVA realizadas con las variables *sociodemográficas* y *sociolaborales* no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de *burnout* ni sus dimensiones. La única relación significativa fue entre la variable **Sexo** y **Agotamiento emocional**, $t(503) = 2.054$; $p < .05$. Se comprobó que es mayor el Agotamiento emocional en las mujeres ($M=9.10$, $DT=3.67$) que en los hombres ($M=8.35$, $DT=3.23$).

2.3. Regresiones lineales.

Las variables que predicen *burnout* de forma independiente fueron: Preocupaciones profesionales $\beta = .136$; $p = .002$; Falta de reconocimiento profesional $\beta = .133$; $p = .003$ y Estrés de rol $\beta = .431$; $p < .001$. No se encontró efecto directo de Condiciones organizacionales $\beta = -.004$; $p = .926$, ni de Supervisión $\beta = .074$; $p = .098$.

Para el *Agotamiento emocional* todos los Antecedentes organizacionales resultaron predictores directos: Preocupaciones profesionales $\beta = .246$, $p < .001$; Falta de reconocimiento profesional $\beta = .199$, $p < .001$ y Estrés de rol $\beta = .606$, $p < .001$ con efecto positivo; y con efecto negativo: Condiciones organizacionales $\beta = -.222$, $p < .001$ y Supervisión $\beta = -.168$, $p < .001$.

También todos los Antecedentes organizacionales resultaron predictores de la *Realización personal*: Condiciones organizacionales $\beta = .272$, $p < .001$ y Supervisión $\beta = .397$, $p < .001$ fueron positivos, y Preocupaciones profesionales $\beta = -.196$, $p < .001$, Falta de reconocimiento profesional $\beta = -.088$; $p = .048$ y Estrés de rol $\beta = -.290$, $p < .001$ fueron negativos.

Con la *Despersonalización*, mostraron relación directa positiva Preocupaciones profesionales $\beta = .142$, $p = .001$ y Estrés de rol $\beta = .273$, $p < .001$, y negativa Supervisión $\beta = -.123$, $p = .006$. La Falta de reconocimiento profesional $\beta = .060$, $p = .176$ y Condiciones organizacionales $\beta = -.008$, $p = .865$ no fueron significativos.

2.4. Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM).

Para el *modelo global* de relaciones entre *antecedentes organizacionales* y *burnout* se utilizó tanto el modelo de *burnout* “como factor de segundo orden” como el de “antecedentes correlacionados”. Optamos por estos últimos porque presentaron mejor ajuste y las más altas cargas factoriales. El SEM presentó un **ajuste adecuado** (ver figura 8). Como muestra la Tabla 23, los valores AGFI, GFI y CFI fueron superiores a .90, SRMR y RMSEA quedaron debajo de .08 y X^2/gl se encontró por debajo de 2.

Tabla 23

Índices de bondad de ajuste del SEM antecedentes organizacionales y burnout (N= 505)

Modelo SEM antecedentes- <i>burnout</i>	X^2/gl	GFI	AGFI	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
	1.78	.91	.90	.91	.89	.06	.04

La Tabla 24 muestra resultados de **coeficientes de regresión del modelo**. Se encontró que el Estrés de rol tiene un fuerte efecto positivo sobre el *burnout* ($\beta = .83$, $p < .001$) y la Supervisión un efecto negativo moderado ($\beta = -.20$, $p < .05$). El resto de datos de los antecedentes organizacionales no obtuvieron un alcance significativo.

Tabla 24

Coeficientes de regresiones de modelo SEM antecedentes organizacionales-burnout (N= 505)

Regresiones	Estimados estandarizados (β)	Significancia (p)
<i>Burnout</i> <--- Supervisión	-.20	.03
<i>Burnout</i> <--- Estrés de rol	.83	***
<i>Burnout</i> <--- Preocupaciones profesionales	.09	.25
<i>Burnout</i> <--- Falta de reconocimiento profesional	-.02	.82
<i>Burnout</i> <--- Condiciones organizacionales	.00	.97

*** $p < 0.01$; ** $p < 0.05$

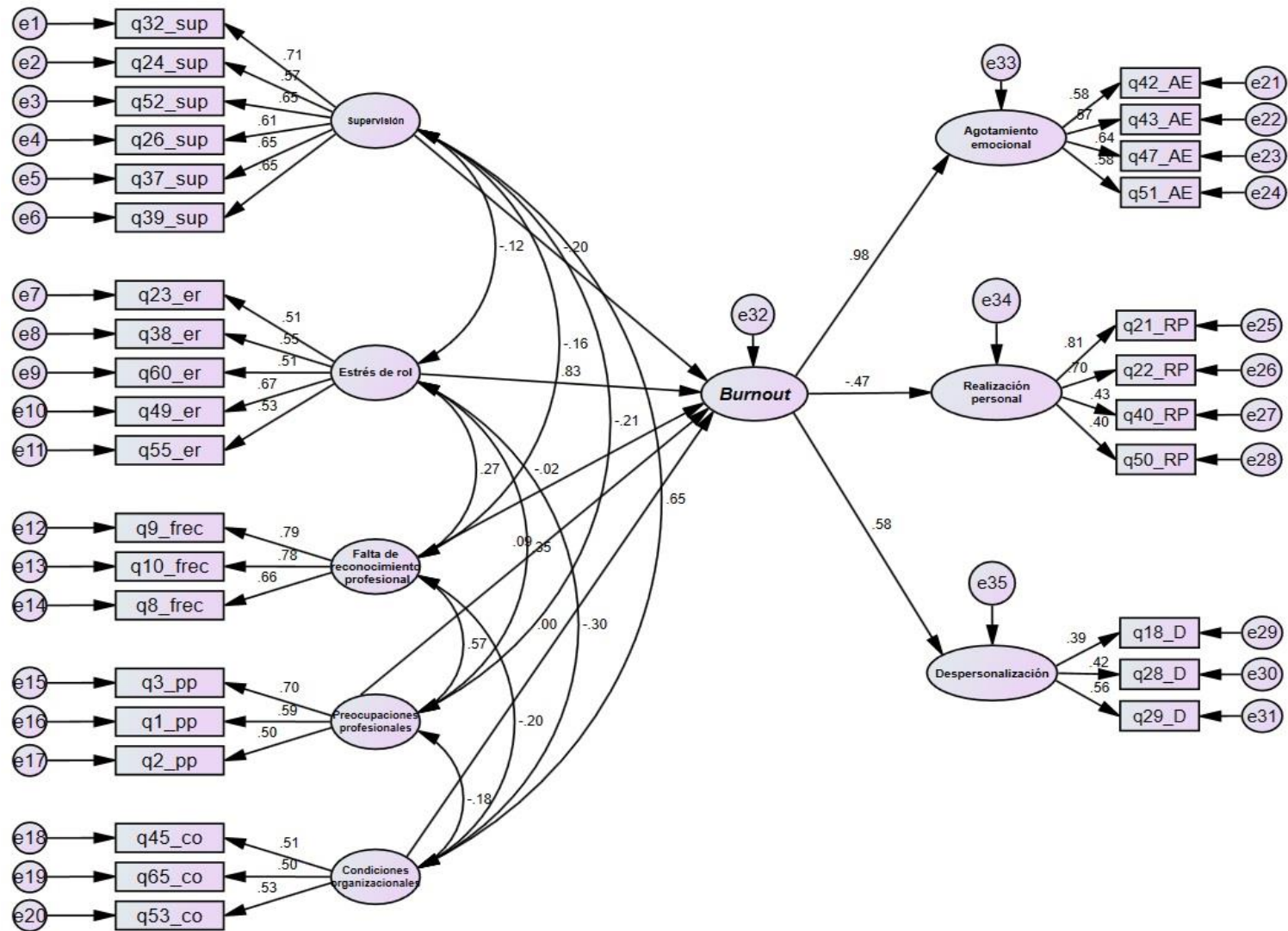


Figura 8. Modelo de relaciones entre antecedentes organizacionales y burnout ($N = 505$)

2.5. Mediación.

En los resultados de la mediación se reflejan solamente aquellas relaciones, entre Antecedentes organizaciones, *burnout* y sus dimensiones, que obtuvieron efecto mediador del Estrés del rol, comprobadas a través de las pruebas *Test de Sobel* y los *Boots IC*.

2.5.1. Antecedentes organizacionales, Estrés de rol y burnout

Se encontró que el Estrés de rol **media completamente** el efecto entre las Preocupaciones profesionales y Falta de reconocimiento profesional con *burnout* (ver Figuras 9 y 10). La relación entre las variables independientes y variable criterio (*burnout*) queda reducida a cero, agregando el mediador. Lo que significa, que las Preocupaciones profesionales y la Falta de reconocimiento profesional incrementan el Estrés del Rol y, consecuentemente, aumentan el *burnout*.

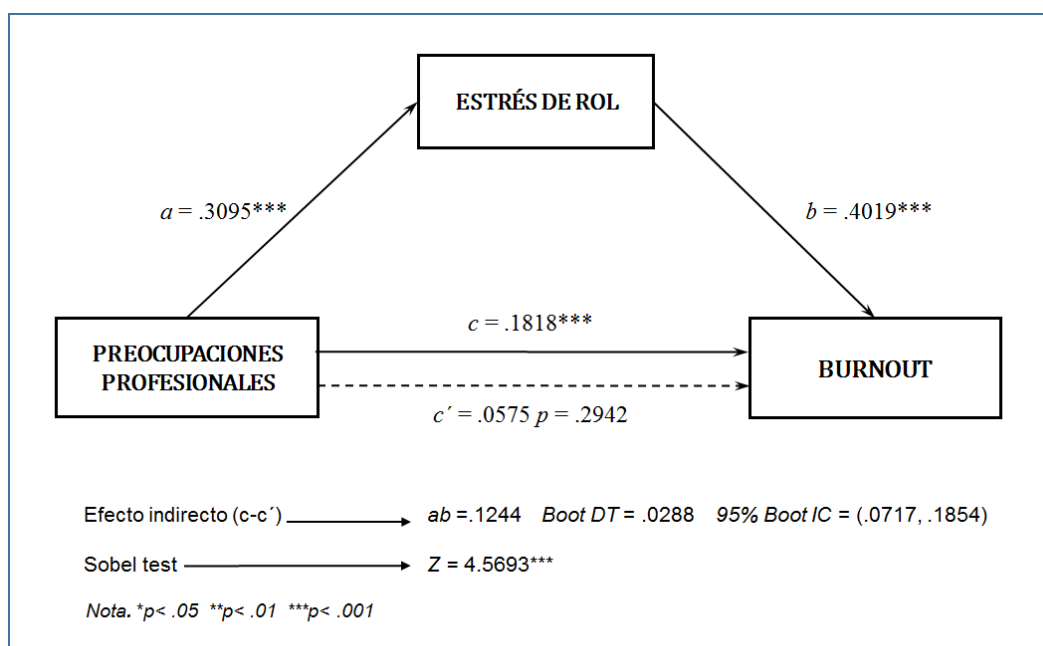


Figura 9. Modelo de mediación del Estrés de rol entre Preocupaciones profesionales y Burnout

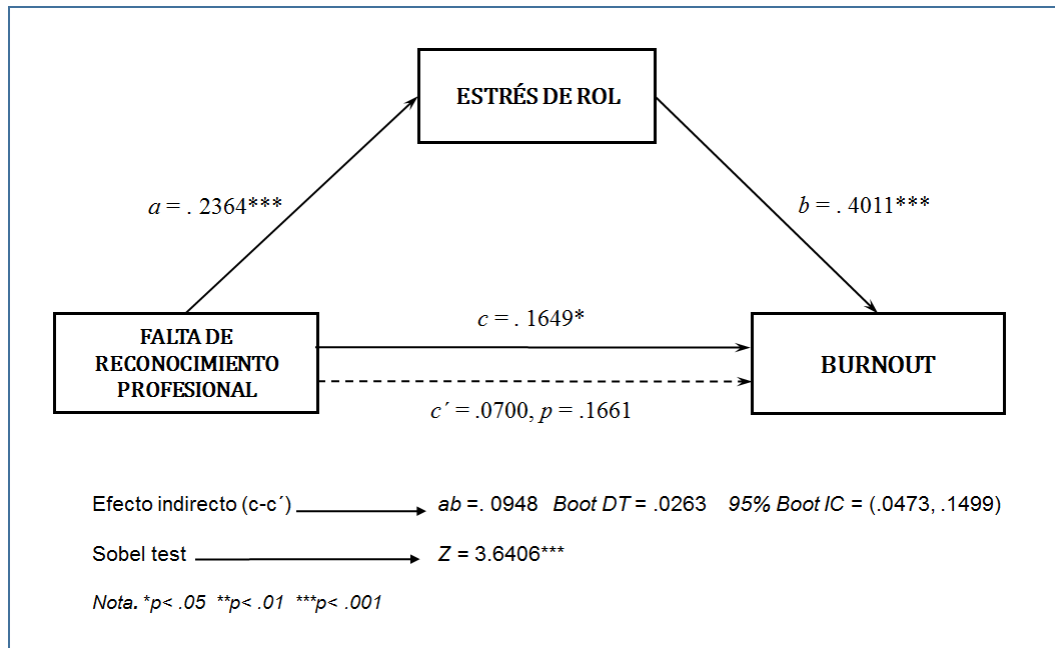


Figura 10. Modelo de mediación del Estrés de rol entre Falta de reconocimiento profesional y Burnout

Por otro lado, se verificó, que entre Condiciones organizacionales y burnout, el Estrés de rol actúa como una **variable supresora** (ver Figura 11). Lo que significa que el Estrés del Rol hace que surja el efecto entre Condiciones organizacionales y burnout. El efecto desaparece si se elimina el Estrés del Rol.

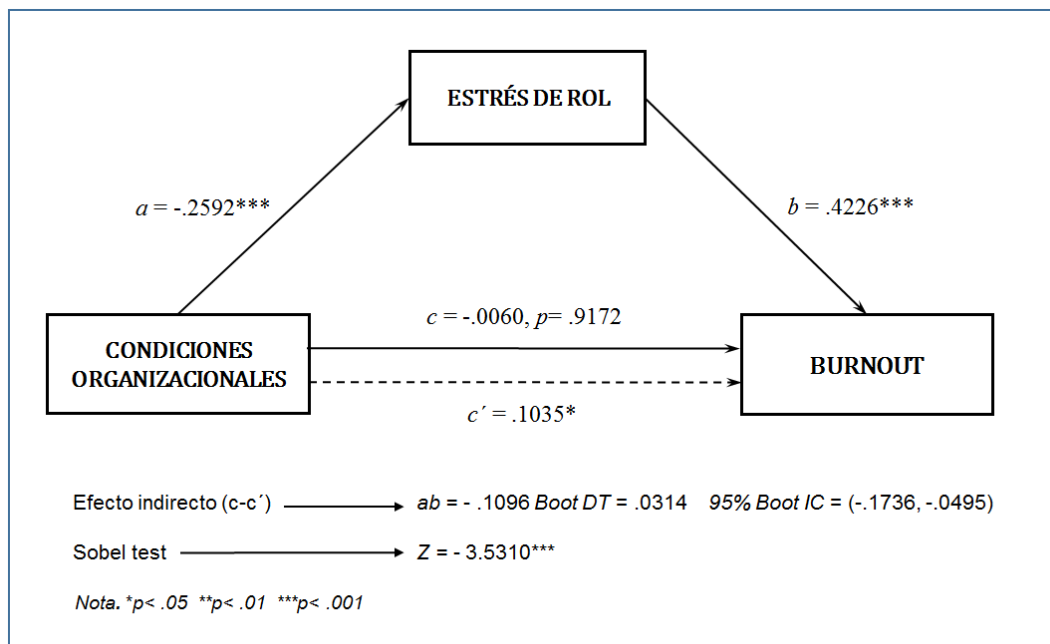


Figura 11. Modelo de mediación del Estrés de rol entre Condiciones Organizacionales y Burnout

2.5.2. Antecedentes organizacionales, Estrés de rol y Agotamiento emocional

Se constataron **mediaciones parciales** del Estrés de rol entre Preocupaciones profesionales, Falta de reconocimiento profesional y Condiciones organizacionales con Agotamiento emocional. Lo que significa que, independientemente del efecto mediador del Estrés de rol, los Antecedentes organizacionales mencionados mantienen parte de su influencia sobre el Agotamiento emocional. Se obtuvieron los siguientes efectos: a mayores Preocupaciones profesionales, mayor Estrés de rol que genera mayor Agotamiento emocional (ver Figura 12); a mayor Falta de reconocimiento profesional se da mayor Estrés de rol y se produce mayor Agotamiento emocional (ver Figura 13); a menores Condiciones organizacionales aparece mayor Estrés de rol produciendo mayor Agotamiento emocional (ver Figura 14).

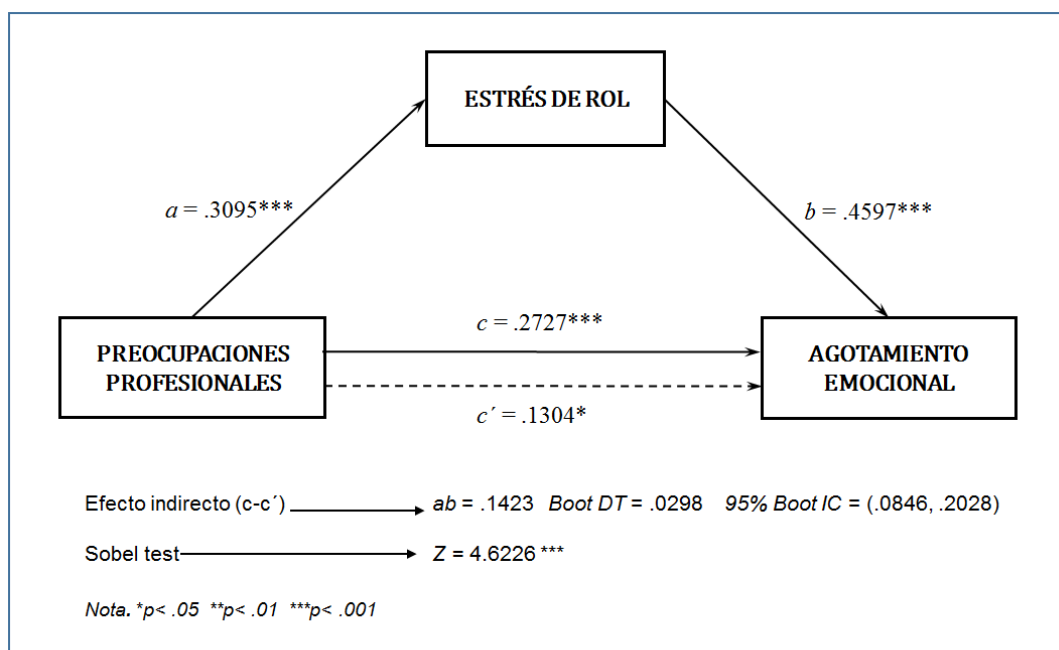


Figura 12. Modelo de mediación del Estrés de rol entre Preocupaciones profesionales y Agotamiento Emocional

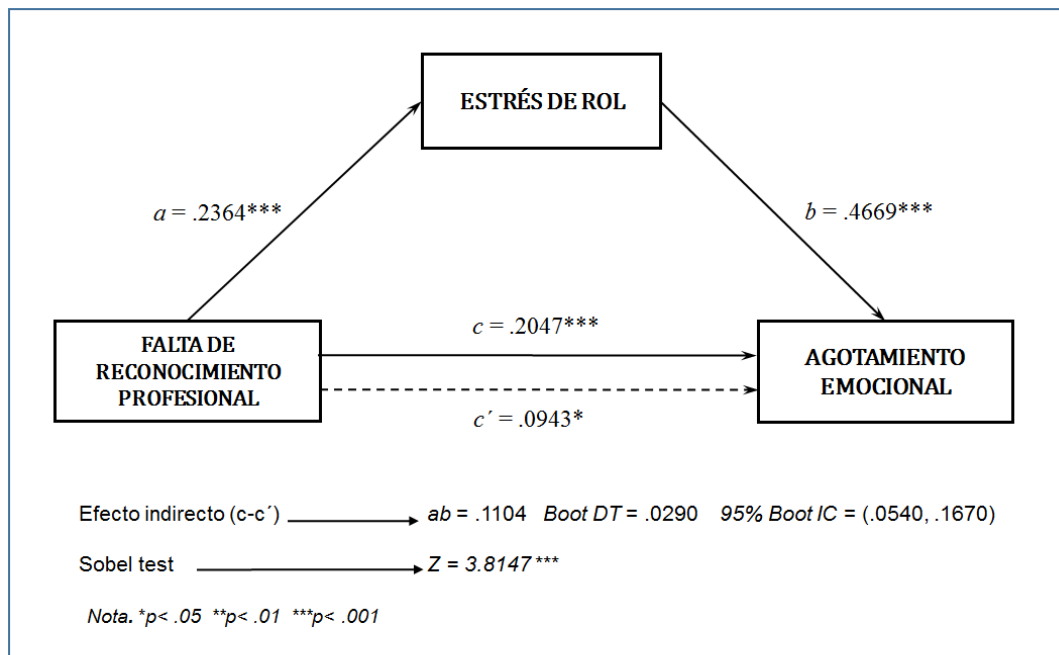


Figura 13. Modelo de mediación del Estrés de rol entre Falta de reconocimiento profesional y Agotamiento Emocional

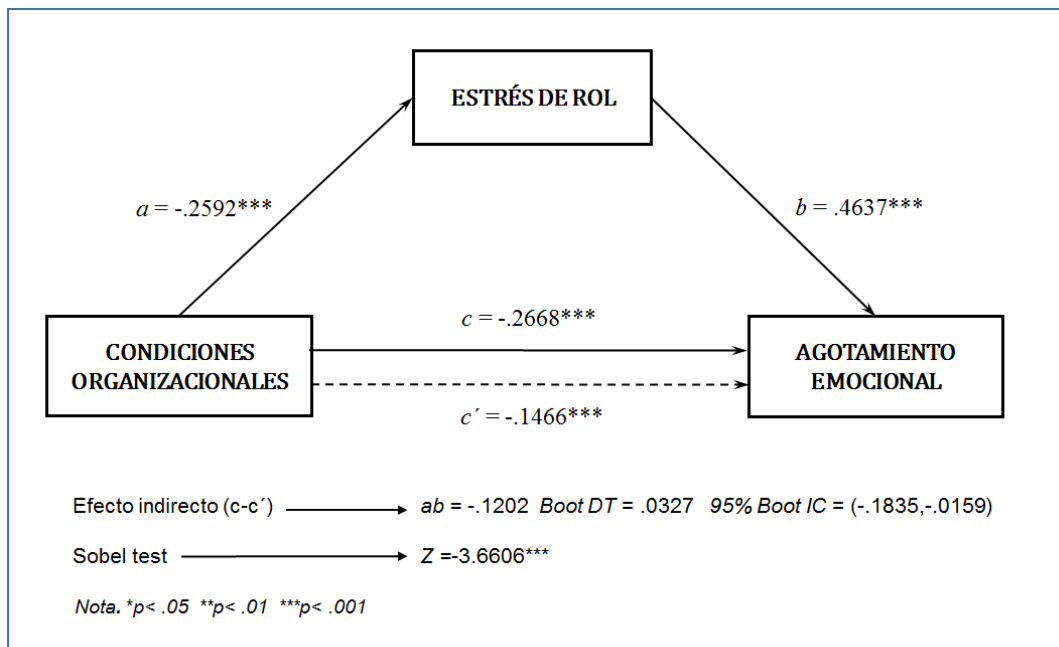


Figura 14. Modelo de mediación del Estrés de rol entre Condiciones Organizacionales y Agotamiento Emocional

2.5.3. Antecedentes organizacionales, Estrés de rol y Despersonalización

El Estrés de rol **media completamente** la relación entre Preocupaciones profesionales y Despersonalización. En la Figura 15 se puede observar que a mayores Preocupaciones profesionales se genera mayor Estrés de rol y, consecuentemente, mayor Despersonalización.

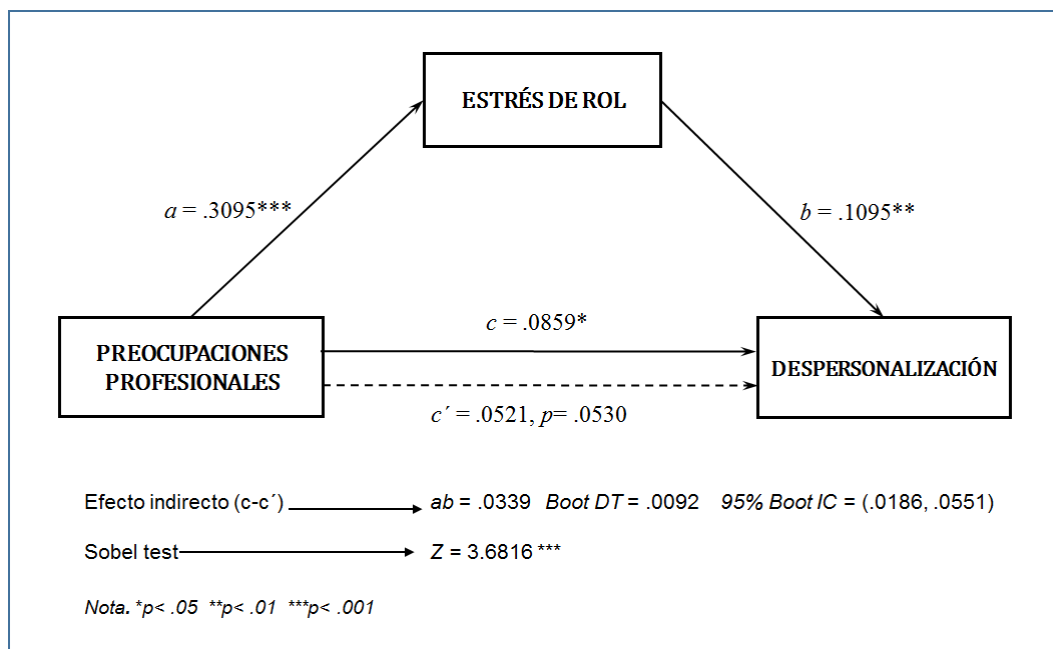


Figura 15. Modelo de mediación del Estrés de rol entre Preocupaciones profesionales y Despersonalización

2.5.4. Antecedentes organizacionales, Estrés de rol y Realización personal

Se obtuvo que el Estrés de rol **media parcialmente** las relaciones de Preocupaciones profesionales y Condiciones organizacionales con Realización personal. Los efectos fueron los siguientes: a mayores Preocupaciones profesionales, mayor Estrés de rol que genera menor Realización personal (ver figura 16), y a menores Condiciones organizacionales, mayor Estrés de rol que genera menor Realización personal (ver Figura 17).

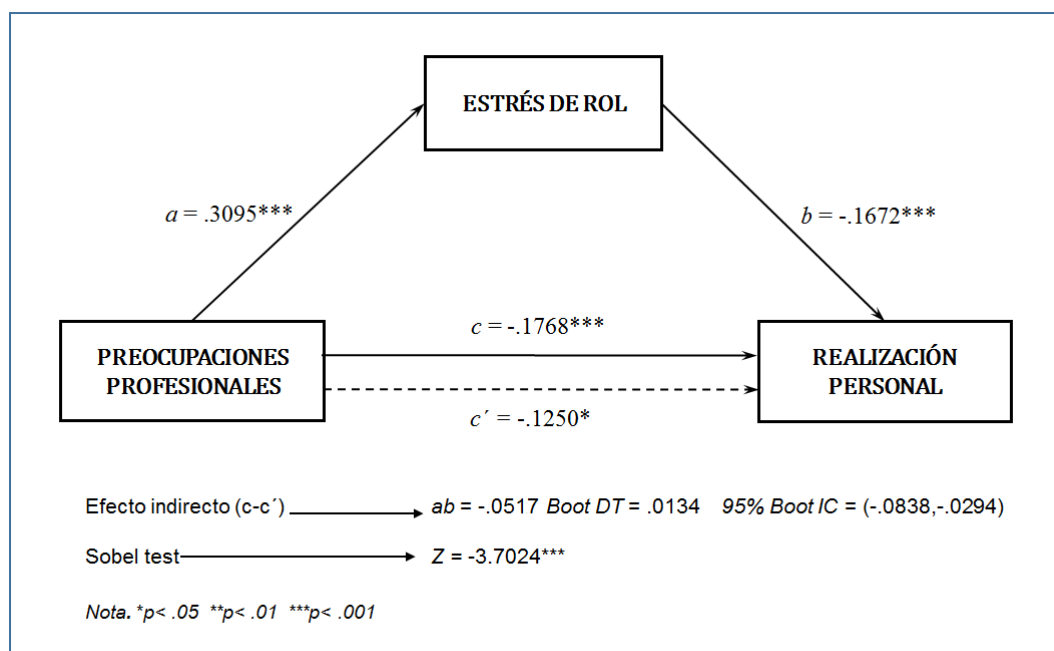


Figura 16. Modelo de mediación del Estrés de rol entre Preocupaciones profesionales y Realización Personal

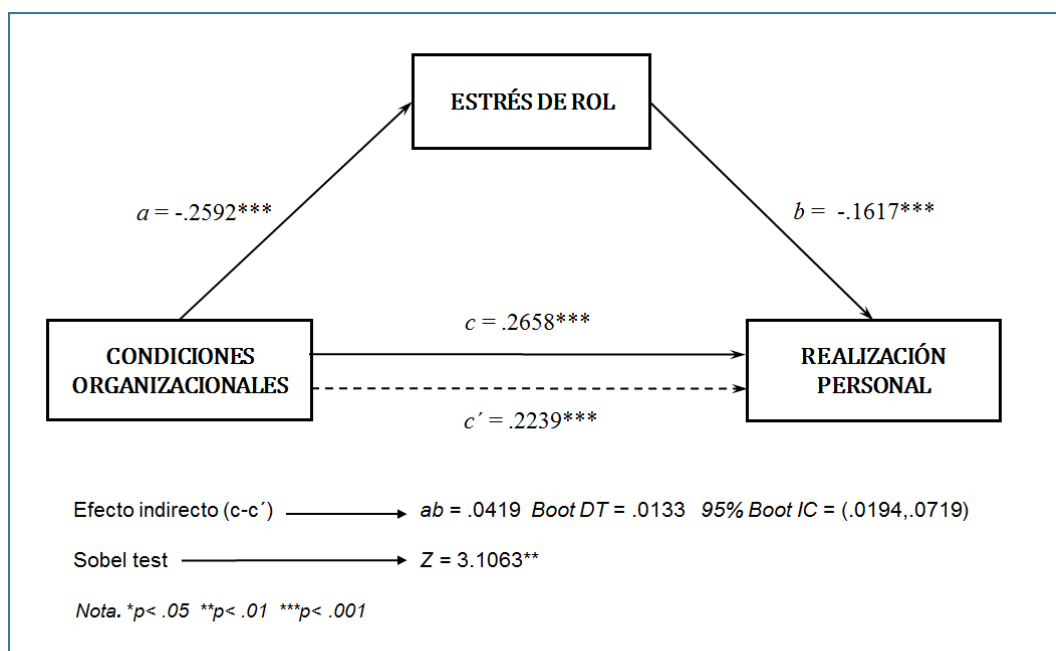


Figura 17. Modelo de mediación del Estrés de rol entre Condiciones Organizacionales y Realización Personal

2.6. Moderación multigrupos.

Para realizar este análisis se utilizó el *test de chi cuadrado*. El análisis se basó en dos partes: primero, se determinó si hay diferencias entre los grupos a través de *chi cuadrado* (X^2), observándose la diferencia de dicho ítems entre un ‘modelo de regresiones libres’ y un ‘modelo constreñido’ para todas las regresiones, si es estadísticamente significativo se establece diferencia y permite pasar a la segunda parte que es análoga a las pruebas *post-hoc* o pruebas de efecto simple en ANOVA para determinar cuáles de las regresiones (*paths*) son asociadas con coeficientes que difieren por grupo (Abad et al., 2011; Byrne, 2010; Meyers et al., 2013b).

La Tabla 25 refleja los resultados de la prueba de *chi cuadrado*, comparando el modelo sin restricciones y el modelo de Pesos estructurales constreñido. Los resultados muestran que hay una diferencia entre hombres y mujeres, y es significativa, de $\Delta X^2_{(29)} = 49.78$, $p < .05$, estando una o más de las relaciones entre los *antecedentes organizacionales* y *burnout*, operando distintamente en ambos grupos.

Tabla 25

Chi cuadrado, grados de libertad y significancia para modelos constreñido y de regresiones libres (N=505)

Modelos	X^2	gl	p
Regresiones libres	1293.70	834	.00
Constreñido	1343.48	863	.00
Diferencia:	$\Delta X^2 = 47.78$	$\Delta gl = 29$.01

Se encontró que la relación entre Estrés de rol y *burnout* es mayor en mujeres ($\beta = .89$, $p < .001$) que en hombres ($\beta = .38$, $p < .05$). Igualmente con el método de *ratios críticos*, se encontró que el efecto casi se triplica para las mujeres ($\beta = .94$, $p < .001$, $\Delta Zscore: -3.94$, $p < .001$).

3. DATOS SUSTANTIVOS: CATEGORÍA CENTRAL “RACIONALIDAD CULTURAL”.

Para el propósito de esta investigación, las categorías sustantivas fueron delimitadas. Éstas reflejaron contenidos perceptivos, experienciales, interpretativos y comportamentales referentes al proceso del Desgaste profesional, desde la perspectiva de los protagonistas. El resultado final del Método de Comparación Constante (MCC) fue la construcción de la categoría central denominada *Racionalidad cultural*. La categoría central contrastó varios planos de los significados emergentes atinentes al proceso del Desgaste profesional y totalizó seis categorías sustantivas y sus propiedades: desde la experiencia intersubjetiva del Desgaste, la categoría *Expresión del Desgaste*, desde la interacción intragrupal, la categoría *Racionalidad Intragrupal*, desde la experiencia del género, la *Racionalidad de Género*, desde las estrategias reforzadoras, la *Racionalidad Reforzadora* y desde el entorno laboral, la categoría *Contexto Percibido*.

Cabe aclarar que la denominación “Racionalidad cultural” en los datos sustantivos representó la *dimensión cognitiva-simbólica* de la realidad, en que la cultura refleja un sistema conceptual esencial para los *construyentes del significado*, incluyendo las creencias bien justificadas para el grupo participante (D’Andrade, 1995; Olivé, 1995). De manera que, Racionalidad cultural es el *sentido* y la *razón* que devienen de la realidad desde las propias declaraciones de los “actores en la realización de sus actos” e implica un todo entrelazado de los componentes socioculturales y psicológicos que matizan la conducta y expresión de los individuos en el contexto de trabajo, estando en una interacción directa o indirecta con otros.

La Figura 18 presenta el esquema de la categoría central resultante del MCC.

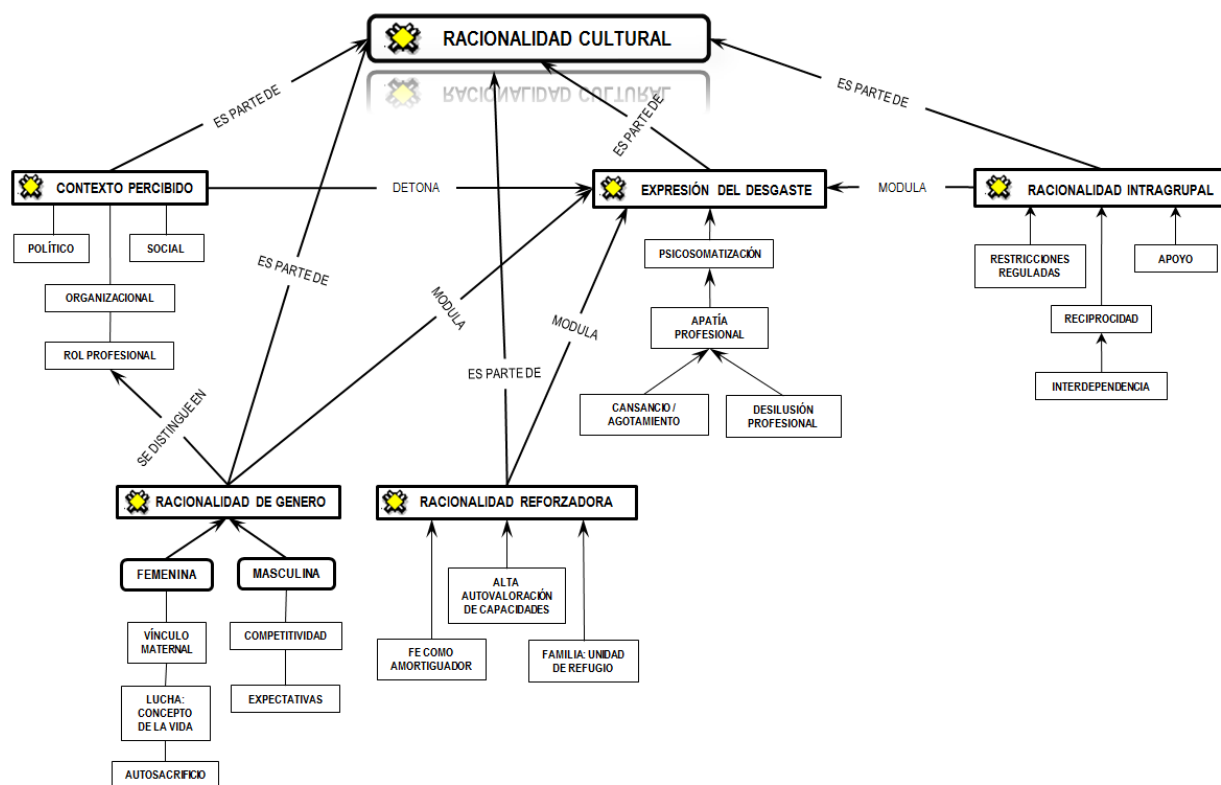


Figura 18. Diagrama de Teoría fundamentada. Análisis selectivo: categoría central *Racionalidad cultural* de la vivencia del Desgaste profesional

A continuación exponemos, las categorías sustantivas y sus propiedades, que formaron la Racionalidad cultural.

3.1. Categoría: *Expresión del Desgaste*.

Este componente reflejó respuestas emocionales, cognitivas y conductuales, (en términos de síntomas), relacionadas con la experiencia negativa del trabajo. Reunió cinco principales síntomas comunes, expresados tanto implícita como explícitamente: *Desilusión Profesional*, *Cansancio y/o Agotamiento*, *Apatía Profesional* y *Psicosomatización*.

3.1.1. Componente: *Desilusión Profesional*.

La *Desilusión Profesional* sugiere la pérdida de esperanzas de hacer realidad el desenvolvimiento profesional que se esperaba ejercer. Resultó ser uno de los principales *síntomas cognitivo-evaluativos* que origina el proceso de pérdida del involucramiento en la dinámica del trabajo. Aparece como una consecuencia de discrepancias entre la ilusión ante la labor profesional deseada y la realidad que tropieza este proceso. Este componente fue identificado en los discursos mediante la formulación explícita de los participantes,

refiriéndose directamente a la “desilusión” del trabajo y sus procesos, tanto de manera transitoria (“a veces”), como definitiva. A su vez, este sentimiento lo expresaron conectando con la frustración e impotencia, (“*estamos desilusionados y frustrados...*”, “*por más que queramos mejorar las cosas, no pasa nada...*”).

“Nos sentimos desilusionados, pues, a veces llegamos con cosas nuevas, bonitas, nos preparamos para que los chavalos se animen, sé que es nuestro trabajo, pero digo yo, ¿Por qué nadie ve esto, de cómo tratamos de hacer bien nuestro trabajo? Solo recibimos críticas, - esto está mal, aquello está mal..., solía soñar ser maestra..., nunca me imaginaba que podría no tener ganas de ir a trabajar...”

(E5:P3)

3.1.2. Componente: Cansancio / Agotamiento.

Este síntoma alude al cansancio y agotamiento emocional, físico y cognitivo, como el resultado de la percepción de los procesos y situaciones docentes frustrantes. Fue transmitido de manera explícita, refiriéndose por los participantes directamente a los términos “agotamiento” y “cansancio”. Así, los síntomas resultantes de tensiones y sobrecarga de trabajo fueron identificados mediante las respuestas de índole emocional (“*nos sentimos tan cansados*”; “*nos sentimos sin ánimo de trabajar*”), respuestas físicas con aspectos psicosomáticos asociados (“*a veces ni tenemos fuerzas*”, “*nos sentimos enfermos y cansados*”), respuestas cognitivas (“*hasta me siento bloqueada, ya no quiero ni pensar*”). Este componente lo definimos como uno de los principales *síntomas cognitivo-emocionales* del Desgaste que, igual que la Desilusión Profesional, podría originar el proceso de la pérdida del deseo de involucrarse al trabajo con empeño.

“La verdad, nosotros hemos cumplido como docentes y hemos dado las clases como se nos ha pedido,...hagas lo que hagas, seguimos igual,...claro, me he sentido agotada y cansada totalmente que no hallo las horas... ¡ideay!...hay veces, estoy tan cansada que no quiero atender a los chavalos y todos hemos buscado métodos de cómo trabajar menos y hablar menos, y que la clase sea como autodirigida, dejándoles las tareas y nada más, seguimos la rutina a como sea” (E2:P2)

3.1.3. *Componente: Apatía Profesional.*

Este componente fue identificado como un *síntoma conductual o funcional* que expresa disminución del desempeño, falta de motivación e indiferencia ante las tareas profesionales; está conectado a los dos anteriores, Desilusión y Agotamiento. La Apatía Profesional fue extraída mediante el contenido en el cual implícitamente figuraba el tema de la pérdida del interés hacía las tareas del trabajo, y desde las manifestaciones explícitas, declaradas por los participantes, de realizar tareas laborales de “manera automática”, perdiendo el deseo de mejorar algo y “*seguir la rutina*” sin aportes sustanciales. Por lo tanto, este componente se construyó en base a las siguientes actitudes de los participantes: seguir simplemente la inercia habitual de trabajo sin iniciativas y sin entusiasmo: “...*ya perdimos aquel interés que poníamos a las clases, seguimos la rutina y ya...*”; limitarse a lo preciso para mantener el puesto de trabajo o involucrarse lo menos posible en las mejoras que demanda el proceso enseñanza-aprendizaje: “...*si podemos hacer lo menos posible, es mejor...*”; justificar la continuidad laboral sólo por la necesidad de remuneración económica: “...*en fin, trabajamos porque necesitamos comer...*”.

Para validar la Apatía Profesional como un componente del Desgaste, se tomó en cuenta la motivación previa de los docentes hacia su profesión y el trabajo, elegir la carrera docente por vocación, tener la ilusión de ser buenos maestros, como el criterio de referencia.

“...*ya no queremos involucrarnos en nada..., seguimos trabajando porque en fin..., porque tenemos familias que alimentar..., cuando vienen hablarnos de la calidad educativa, que hay que hacer esto, lo otro, la verdad que ya no tenemos ni ganas de implementar algo nuevo...*” (E:4;P:3)

3.1.4. *Componente: Psicopatización.*

Este componente fue explícito y reunió los síntomas somáticos y/o dolencias físicas declarados por los entrevistados. Fueron identificados junto al agotamiento y cansancio, (“...*nos sentimos cansados y enfermos...*”), y como el resultado de pensamientos y emociones relacionadas con los procesos frustrantes crónicos del trabajo.

“...todo eso recae en el maestro y, como dicen mis compañeras, vemos que ya no podemos hacer nada [cambiar las cosas], todo eso te va recayendo en la salud de uno, que con el tiempo vamos viendo que nos duele por aquí, por allá, y cada vez más los maestros nos vamos a las clínicas, por problemas de salud, que dolor de cabeza, que presión, que lumbagos, entonces nos desgastamos, y, al final de cuentas, pues no rendimos ni en nuestro trabajo, ni en nuestro hogar” (E4:P4)

3.2. Categoría: Racionalidad Intragrupal

La Racionalidad intragrupal fue construida desde la perspectiva del *grupo formal y de pertenencia*, (sujetos que pertenecen por nacimiento al mismo grupo étnico o nacional e interactúan en un contexto formal). Quedó bien constatada en las declaraciones de los informantes la importancia y trascendencia de endogrupo(s), (familia, amigos, compañeros de trabajo), que constituyen los entornos de socialización nicaragüense.

La Racionalidad intragrupal acentuó patrones de pensamiento que disponen conductas tipificadas de grupos con alta interdependencia en términos de cooperación y búsqueda de aceptación. En su sentido más genérico, visibilizó dos procesos conocidos: la *influencia social* (Asch, 1951; López Sáez & Bustillos, 2008), el *conformismo* (seguir al resto) -“...porque todos lo dicen...”- y la *normalización* (utilizar a los demás como marco de referencia en la construcción de normas) -“...siempre nos hemos comportado así...”. En concreto, resaltaron esquemas particulares de la interacción intragrupal identificando componentes claves de los que los miembros del grupo son conscientes de compartir y los consideran definitorios de su grupalidad - “¡así somos los nicaragüenses!”. Estos son: *Restricciones reguladas*, *Interdependencia* y *Reciprocidad intragrupal*, y *Apoyo*. De manera que, la racionalidad intragrupal matizó las coordenadas societales que han sido construidas en el contexto socio-histórico y cultural nicaragüense.

3.2.1. Componente: Restricciones reguladas.

Este componente fue construido sobre la base del patrón cultural caracterizado por una fuerte necesidad de afiliación y ataduras a endogrupos, así como los procesos influenciados por el favoritismo endogrupal, fruto del control derivado de los *ajustes comparativos* y *normativos* de la *categorización* intragrupal (Tajfel & Turner, 1986). O sea, las evaluaciones

y acciones intragrupal son dirigidos a defender la identidad del grupo y asegurar la uniformidad y lealtad de sus miembros y lograr la *coherencia actitudinal* (Oakes, Haslam, & Turner, 1998) para evitar un conflicto.

Las Restricciones Reguladas fueron identificadas y conceptualizadas como un *mecanismo de control intragrupal* sobre la individualidad de los sujetos; se expresa mediante la aprobación o desaprobación de opiniones y conductas de forma directa e indirecta. Tiene relación con el patrón cultural, revelado por los informantes, de presentar una fuerte participación en la vida de otros, (*“somos muy dados a estar pendientes de todo lo que ocurre, nada pasa desapercibido, estamos metidos en todo [en cuanto a la personas]”*). Los informantes reflejaron tener un sentido de obligación colectiva y coincidieron en sentir temor al rechazo si llegan a romper reglas del grupo u oponerse al *pensamiento grupal* (Janis, 1971), (*“en realidad, estamos siempre pendiente de los que piensan o dicen de nosotros,..., la mayoría quedamos callados en el grupo, la verdad, no queremos contradecir...”*). En este sentido, las restricciones reguladas ejercen control que mantienen la norma de *homogeneidad* y de *conformidad*, como un rasgo intragrupal; los sujetos aseguran mantener la semejanza entre los miembros e integran en su repertorio conductual la adaptación sinérgica a la presión verbal o no-verbal, percibida o real, del grupo, (*“...si opinas o haces algo diferente, nadie te hará caso, o peor, quedas solo, te ignoran...”*). Los participantes admitieron estar conscientes de los comportamientos estereotipados de índole grupal, *“ser igual que otros es más seguro”*. La homogeneidad resultó “un atributo supremo” de armonía y consecución de metas y, también, una forma limitante para la proyección personal (*“no podemos decir lo que pensamos en realidad, si no me gusta algo, sólo te expones a los comentarios [crítica]”*).

“...cuando estamos reunidos, todos quedamos callados, o sea, hablamos mucho, pero no decimos lo que realmente nos gustaría decir, nos quedamos callados, o aceptamos lo que nos dicen,...aunque quisiéramos decir de por qué así y no mejor así [dar una mejor opinión], ¡ideay!, mejor decir que estamos de acuerdo y seguir adelante, de todas formas, seguiremos igual ...” (E5:P4)

Los mecanismos de la influencia sobre la uniformidad que se vive en grupos, generan la sumisión y actitud *“opinar diferente podría perjudicarte”*. Así, los sujetos “disfrazan” el verdadero sentir y el pensar, por temor a ser “perjudicados”, y, con más fuerza, ante las autoridades, por temor a ser censurados; adoptan una postura *“mejor no digo nada”*. Como

una señal de la vulnerabilidad, con estos “disfraces” se crea una “capa social” protectora para no quedarse expuestos a la indefensión personal. Consecuentemente, estando en desacuerdo con cualquier hecho ocurrido, podrían expresar acuerdos para mantener la impresión de no representar una “amenaza” (que *“todo está bien”*), demostrar la homogeneidad y no ser juzgados.

“en grupo, realmente, no se dice la verdad... es porque no a todos les gusta..., entonces no podemos decir cómo nos sentimos... porque aquel temorcito de que mi jefa se disguste con lo que yo le diga, o mi compañera se disguste con lo que yo pienso.... entonces ahí es donde nosotros tapamos..., hacemos como que todo está bien y seguimos con nuestro trabajo” (E3:P5)

Esta forma de interacción grupal es criticada a nivel personal, pero, estando dentro del grupo, los mismos sujetos se someten a la inercia grupal controladora y se convierten en (activos o pasivos) partícipes de la misma, para mantener la homogeneidad del grupo y del pensamiento grupal, (*“...puede ser que no nos guste como nos tratan, pero hacemos lo mismo, criticamos o, incluso, nos burlamos,... nos comportamos igual que los demás...”*).

En suma, las restricciones reguladas fueron matizadas mediante las siguientes conductas: a pesar de tener un vínculo con el grupo y un cierto afecto entre los miembros, existe un control grupal y autocontrol de los individuos para la emisión de opiniones, produciendo una alerta constante en los individuos sobre lo que se puede y no se puede decir abiertamente. Las reglas y normas para la interacción armónica intragrupal se basan en intereses generales del grupo y en la homogeneidad de comportamientos y opiniones, así, la conformidad es una respuesta social y culturalmente integrada en cualquier tipo de interacción de índole grupal.

3.2.2. Componente: Interdependencia y Reciprocidad

Otro componente, definitorio de la grupalidad nicaragüense fue la tendencia a una fuerte *interdependencia* con una relación *recíproca* (Mayer, 2000), como un rasgo cultural. Los individuos en una interacción grupal (laboral o no) tienden construir un núcleo “íntimo” o relaciones a un nivel interpersonal cercano y con un grado de afectividad, característicos de la interdependencia, (*“para nosotros es muy importante cómo nos sentimos con otras*

personas, ...para el mal o para el bien, siempre estamos pendientes de los otros, ...también estamos pendientes de lo que piensan sobre nosotros y cómo nos tratan”).

La reciprocidad, (y la necesidad de ella), revela el principio básico del funcionamiento interno del grupo, que favorece la interiorización de normas y conductas grupales. Se observó la tendencia de la población, en cualquier situación social vivida, buscar nexos entre los individuos y una mayor exactitud en la comprensión del otro, a pesar de las circunstancias y relaciones, favorables o no, que se establecen entre los miembros del grupo, (*“nosotros siempre buscamos como estar en compañía, interesarnos por las personas y queremos que se interesen por nosotros y nos traten bien, ... y nos caracterizamos por ser confanzudos...”*).

De manera que, los patrones culturales de la sociabilidad se construyen en base a un sentimiento general de mutualidad, interdependencia y relación recíproca genuina. La población considera al grupo como un sistema de apoyo para aliviar las inseguridades y manejar con más eficacia las incertidumbres y/o cualquier futuro incierto.

3.2.3. Componente: Apoyo social.

El apoyo social también fue reconocido como un rasgo cultural de la población, reflejado con mayor fuerza en relaciones de endogrupos. Los participantes constataron disposiciones de brindar y recibir ayuda de sus compañeros cuando la necesitan. En particular, se identificaron dos elementos centrales en la dinámica de apoyo que se da: la conexión afectiva entre los miembros del grupo, (*“hacemos amistades enseguida....”*; *“...siempre necesitamos de otros...”*), y las experiencias compartidas (*“...nos apoyamos con los compañeros con los que pasamos tiempo juntos...”*). Debido a la tendencia cultural de una fuerte implicación personal, que surge en una interacción intragrupal, los individuos tienden a interpretar a otras personas como significativas, (*“nos importan las personas...”*). Así mismo, desde la perspectiva de los participantes, el apoyo social no es sólo un acto de ayudar a alguien a paliar o evitar una situación problemática, sino que es percibido y aplicado como un recurso que cubre necesidades de afecto y de reciprocidad, y proporciona un sentimiento de identidad y pertenencia.

“siempre nos apoyamos unos a otros, cuando hay necesidad de ayuda, la brindamos” (E4:P3); *“...a veces le pregunto [a una compañera], mira tal cosa, ¿qué creés vos?...me dicen así-así [facilitan/aclaran]..., siempre están para ayudarte [los compañeros]...”*(E5:P1); *“...nosotros, aquí mismo, con un grupo de maestros y maestras, que cuando tenemos bastante trabajo y tenemos algunos dos meses o tres meses que hemos pasado así, nos reunimos algún fin de semana y gozamos...”*(E8:P4); *“aunque, a veces, tengamos problemas [entre los compañeros], cuando se necesita de ayuda no la negamos...”* (E10:P4)

3.3. Categoría: *Racionalidad del Género.*

3.3.1. *Racionalidad Masculina: Competitividad y Expectativas.*

Desde la Racionalidad masculina fueron manifestados dos principales atributos, la competitividad y altas expectativas sobre los logros. Éstos fueron identificados como significados orientados a logros individuales y actitudes referidas a la conducta propia de la “Masculinidad” (Hofstede, 1991). Los dos atributos se han proyectado como una necesidad de autoafirmación ante la sociedad y como un requisito primario del “bienestar masculino”. Dichos componentes están ligados al prototipo del “rol instrumental”, caracterizado por actividades productivas, encaminadas a la manutención y provisión de la familia, así como una imagen viril clásica: los hombres deben mostrar su excelencia en la actuación (Gilmore, 1994).

“...Somos [los hombres] más competitivos, de alguna manera, quisiéramos ser mejor que otros, que no nos vean hechos paste [arruinados], tal vez, esto no se ve así, pero a la hora llegada, sí, toditos queremos tener más plata [dinero], y que tengamos trabajo y que estemos bien parados [posicionados]...” (E:6;P4)

“...Yo digo que nosotros aspiramos a más [los hombres], pues sí, tenemos que ganar dinero, aunque a veces estamos topados, pero uno siempre se prepara, pues, mi familia es de bajos recursos, pero digo yo: “si hubiéramos tenido las condiciones económicas, estudiaría una ingeniería, por ejemplo”, tendría otra posición, pero, sin embargo, hasta donde he llegado he podido y he luchado para estar con este cartoncito [un Diploma]...” (E:3;P7)

3.3.2. *Racionalidad Femenina: Lucha como concepto de la vida, Vínculo maternal y Autosacrificio*

Los tres atributos manifestados en la Racionalidad Femenina validaron nítidamente la concepción cultural del rol femenino, como una “mujer-madre, luchadora, ejemplo de sacrificio”, caracterizado por valorar la calidad de vida y el cuidado de los débiles; un atributo de la “Feminidad” (Arrindell et al., 1997). Esquemas femeninos de la población meta, reflejaron claramente la imagen culturalmente definida de la mujer en el modo de ser y pensar de ellas. Son, por defecto, “responsables” de actividades afectivas encaminadas al cuidado de los hijos, del hogar y de la pareja. El sentido de la lucha en la vida de la mujer es una racionalidad cultural visible desde muy temprana edad, por razones de género y brechas de ingreso.

“la lucha desde pequeña ha sido muy constante porque tenemos que ayudarle a nuestros padres, inclusive habemos personas que nos criamos sin padre, sin madre y hemos tenido que andar con una pana en la cabeza, vender tortilla, vender naranjitas para poder sobrevivir y de ahí empieza todo eso, entonces, por todos esos golpes de la vida a uno los trae [lo hace luchar], y eso le hace a uno recapacitar y continuar.”

(E8:P6)

Vivir, para las mujeres nicaragüenses, es una “*lucha constante*” contra los obstáculos que la vida les impone, “*no bajar la guardia para enfrentar la vida y sobrevivir*”, es el lema que define a estas mujeres y dirige sus acciones en situaciones de adversidad.

“...tengo que soportar, porque a mí lo que me motiva son mis hijos...luchamos, luchamos, le echo ganas, porque tenemos que hacerlo [actividad docente], cuando llego al hogar, pues, ni modo, tiramos el bolsito a un lado y seguimos porque tenemos que hacerlo ¿ya? Porque es más, ahorita hay que llegar a cocinar porque están los otros niños esperando [hijos], y no hay nadie más que lo haga por mí, entonces es una lucha diaria continua porque hay que superar los obstáculos que se nos presentan...”

(E:8;P11)

Culturalmente, la asunción del rol de madre o el *vínculo maternal* ligado al *autosacrificio* trasciende el contexto familiar; la proyección del cuidado se refleja en el ámbito laboral en que se desempeña la mujer.

“es lo que me mantiene, a darles todo a los chavalos [estudiantes], seguir trabajando con ellos y que yo les ayude, pues, yo siempre voy a estar ahí para ayudarles, ...todo lo hacemos para que nuestros hijos estén bien, para que los chavalos [estudiantes] salgan bien en clases, ...nos sacrificamos porque si no lo hago, ¿quién más lo hará? ...no tenemos ese tiempo a despejarnos la mente, a pasear, no hay ni tiempo ni el recurso, es cuando más se trabaja el fin de semana” (E8:P2)

“la parte negativa que dan algunos estudiantes, otros te la recompensan, pobrecitos mis muchachitos, ... y ahí vamos, ahí vamos, entonces, hay algunos que te demuestran ese cariño porque inclusive hay niños que dicen: “yo prefiero estar en la escuela y no en mi casa”, y entonces nosotros preguntamos ¿por qué? ¿qué pasa?, -“es que yo me siento más segura, me siento mejor, siento que me escuchan que me quieren, más Usted que mi mamá”-, ... entonces esa parte también te compromete...” (E2:P5)

3.4. Categoría: Racionalidad Reforzadora.

Bajo la Racionalidad Reforzadora fueron identificados tres principales atributos culturales que modelan los estados emocionales difusos y/o negativos, los cuales se activan ante hechos estresantes en búsqueda de emociones positivas que complementen o ayuden a reducir la tensión, la incertidumbre, a superar las vivencias afectiva-emocionales negativas, a construir o reforzar la percepción positiva de la realidad personal o colectiva. Las manifestaciones de estos componentes fueron extraídos desde las declaraciones que reflejaban disposiciones de búsqueda de amparo, fortalezas y/o coherencias, provenientes de recursos personales o desde la fuente de relaciones cercanas (familia, pareja, hijos). Éstas fueron: la *Familia*, como la “unidad de refugio”, la *Fe*, como amortiguador de la adversidad y la *Alta autovaloración de las propias capacidades*.

3.4.1. Componente: La Familia: unidad de refugio.

Este componente reflejó la importancia trascendental de los *grupos primarios* para la población nicaragüense. En el contexto nicaragüense, fuertes lazos afectivos, dependencia y la lealtad hacia la familia, es un rasgo cultural que se identifica enseguida en todos los ámbitos de la interacción social. Los informantes manifestaron que la familia es un “garante” del bienestar personal y que se prioriza por encima de todos los grupos y cualquier otra relación

social, (“...*la familia es lo primero...*”). En general, todos los encuestados refirieron que la familia, además de ser la principal fuente de apoyo mutuo, es una fuente de redirección de estímulos desagradables en estímulos agradables, (“*solo en la familia es donde se puede encontrar verdadero apoyo, ocuparse de las cosas, de los hijos y olvidar los problemas...*”). De modo que, en las situaciones, en las cuales las personas experimenten emociones de desasosiego o desaliento, originadas por los acontecimientos desagradables, buscarán desplazarlas trasladando su atención a las necesidades de la familia o esparciéndolas en una interacción con hijos, cónyuges o parientes cercanos. De manera que, los informantes emitieron en repetidas ocasiones de sostener fuertes lazos entre los integrantes de la familia nicaragüense, los cuales los llevan a identificarse entre sí y solidarizarse en los momentos difíciles.

“La familia para mi es todo...cuando me siento mal, estresado, voy con mi pareja y comenzamos a hablar de cualquier cosa...” (E6:P1); “cuando yo me siento mal y quiero despejar mi mente, me ocupo de mi casa, de mis hijos...” (E9:P2); “Somos muy dados a la familia, todavía estoy pendiente de mi mamá y mis abuelos...” (E9:P4)

3.4.2. Componente: La Fe como amortiguador.

Esta componente refleja con fuerza la valoración vital de Dios. Sobre todo, su efecto mediador ante la incertidumbre; adquiere un profundo sentido de la verdad compartida y el lugar de la Fe en sus vidas. “*¡Dios Primero!*”, “*Dios Mediante*”, “*Si Dios quiere*”, “*con la ayuda de Dios*”, “*es la voluntad de Dios*”, son pensamientos considerados como la verdad de las cosas, tanto a nivel personal, como a nivel colectivo. Culturalmente, la Fe es una manera de encontrar la coherencia y dar significado a múltiples fuerzas que componen las vidas.

“Estamos en manos de Dios. ...la creencia... eso te da fortaleza y te hace sentir bien, así es, uno como yo, que he pasado por muchos problemas en el trabajo y de salud que considero graves, pero fíjese que Dios da fortaleza, siempre la da. Dios sabe lo que hace y no te abandona.” (E6:P12)

3.4.3. *Componente: Alta autoevaluación de las capacidades.*

Este componente marca la distinción de la población estudiada en cuanto a las creencias sobre sus capacidades. Independientemente de la situación, tienden a autodefinirse como personas con altas capacidades: “*somos capaces, creativos y nos esmeramos...*”, “*somos buenos en lo que hacemos*”, “*resolvemos las cosas sin medios,... nos ingeniamos para elaborar el material de cualquier cosa que esté a mano*”, “*nos preparamos a diario...nos gusta que los chavalos salgan bien en sus clases*”, “*...damos lo mejor de nosotros*”. La población tiene convicciones, que puede llevar a cabo exitosamente la conducta necesaria para producir los resultados, y éstas no se disminuyen en caso de no obtener resultados deseados. Podría decirse que es un “rasgo cultural”; es constante y es generalizado. En cuanto al origen de las fallas, que aparecen en el proceso de trabajo, son, generalmente, atribuidas a factores externos y se justifican no por carecer de capacidades o conocimientos, sino por escasez de recursos y apoyo por parte de la administración o usuarios:

“si el estudiante no avanza como quisiéramos nosotros, buscamos alternativas, pero qué hacer si las autoridades nos culpan y los padres no se responsabilizan por sus hijos... ¿Acaso es una forma de medirme a mí que estoy fallando yo como maestro, que no rindan mis estudiantes? Aquí, si un estudiante sale bien es porque el maestro dio todo para que salga bien. Podemos equivocarnos en algo pero no podemos hacer mucho si somos los únicos responsables” (E3:P6)

3.5. *Categoría: Contexto Percibido*

Esta categoría explica la percepción de los informantes sobre las condicionantes directas e indirectas del Desgaste profesional en el trabajo docente. Engloban un amplio escenario donde convergen un conjunto de *antecedentes*. Éstos fueron agrupados en cuatro condicionantes principales: Sociales, Organizacionales, Políticos y del Rol Profesional.

3.5.1. *Condicionantes Sociales*

Esta subcategoría alude al entorno sociocultural que en las últimas décadas ha tenido un impacto de la nueva configuración del sistema económico-social a nivel mundial. Los informantes destacaron factores sentidos y observables, que directamente y de manera

negativa han incidido en el proceso docente y en el trabajo general, tales como: pérdida de respeto hacia el docente, la responsabilización del docente sobre el deterioro de la educación y de la baja calidad de la misma, deserción escolar, difícil (zona rural) y peligrosos (zona urbana) trayectos hacia al trabajo, maltrato familiar, agresiones de estudiantes y padres de familias, falta de apoyo de padres de familias, doble rol en mujeres, alternativas económicas simultáneas (trabajo adicional).

““a diario estamos enfrentando la falta de responsabilidad en los estudiantes, siento que es un problema social que se nos está dando y que está afectando directamente a los estudiantes; cada generación viene peor aún, su nivel de aprendizaje es mínimo..., ya no se les inculcan valores en la familia, buscamos alternativas, y miramos que los padres de familia están peor todavía..., quieren que nos ocupemos de sus hijos completamente y, luego, nos responsabilizan de sus fracasos”. (E9:P2)

“yo me pregunto: “¿cómo hará una persona que sólo pueda depender, en el caso de los maestros, económicamente de un salario, considerando como está ahora la vida?”, entonces eso conlleva a que uno adquiera otro tipo de responsabilidad más, y es buscarse otro trabajo; entonces eso ya multiplica la carga de responsabilidad..., y la mayoría de los maestros, siempre estamos buscando una entrada económica extra” (E7:P1)

3.5.2. Condicionantes Organizacionales.

Los datos de esta subcategoría revelaron claramente el impacto que ha tenido el sistema organizacional de trabajo docente, provocado por la globalización de los mercados y brechas económicas del país. Un malestar de docentes más notorio fue sobre las *condiciones de trabajo*. Los informantes destacaron con mayor fuerza la escasez de recursos y materiales, falta de apoyo para las innovaciones, sobrecarga de tareas docentes, adicionalmente, presencia de tareas no docentes, muchos alumnos por aula, presión sobre docentes de la matrícula y “promoción automática”, bajos salarios, falta de apoyo institucional, entre otros.

“...me parece bien que quieren renovar la enseñanza, pero no tenemos ni medios, ni condiciones para esto..., ni libros, ni marcadores, el que sufre es el bolsillo del maestro, porque es el maestro el que tiene que subsidiar todos los gastos de marcadores, papeles, cartulinas, todo eso, incluso, los materiales de limpieza, porque uno no va a trabajar en lo cochino, hasta eso está saliendo del bolsillo del maestro, nadie se preocupa que gastemos el dinero de nuestro propio bolsillo para resolver todo eso..., y estos centavitos nos hacen falta para la familia”. (E11:P5)

“A veces hay situaciones donde tienes que dejar a un lado el trabajo que estabas haciendo, y a lo mejor lo hacías muy bien y esperas buenos resultados, y vienen, y te cambian todo con otras cosas distintas, y retrocedes en lo que ya habías avanzado...” (E11:P3);

“Nosotros, maestros, somos de todo y para todo: abatizamos¹ las casas, andamos dando charlas, andamos haciendo censos de alfabetización, hacemos las horas extras hasta en fin de semana, reforzando aquellos estudiantes que van mal, que no entendieron contenidos, hay que darles reforzamiento en horas no laborales, además, somos empleadas en nuestras propias casas, todo eso agobia.” (E5:P4)

3.5.3. Condicionantes Políticos.

Esta subcategoría resalta que algunas medidas del Proyecto político del Gobierno se reflejan en el trabajo docente de manera desfavorable. En general, los docentes reconocen que procesos educativos nunca son neutros, que cada proyecto educativo está vinculado a un proyecto político específico. Sin embargo, expresan una crítica sincera sobre algunas prácticas políticas que, básicamente, anulan la autonomía docente, particularmente, la activa presencia y mal uso de asociaciones y comités creados (estudiantiles, de padres de familia, gubernamentales). Manifestaron que estas entidades ejercen control, presión e interferencias, a veces, impertinentes en el proceso docente, afectando de manera directa el desenvolvimiento laboral del docente, quitándole su autoridad en el aula. Por otro lado, la implementación del nuevo Código de la Niñez, que, a veces, refleja prácticas inadecuadas que no permiten regular ni procesos disciplinarios, ni educativos en general.

¹ Aplicar un plaguicida contra la larva de los mosquitos para control de enfermedades transmitidas por vectores

“...otra cosa, ahora todo el mundo viene a mandar y decir qué y cómo hacer en el trabajo del maestro, no tenemos ya autoridad en el aula, lo tienen los Comités de Padres de familia, de estudiantes, el Ministerio de Educación, todos, menos el maestro. Pueden llegar a interrumpir a cualquier hora la clase, a tomar asistencia, a decir que tu clase no está bien...”

(E7:P6)

“...ahora, con el Código de la niñez, sólo saben decir que cuidadito me vas a hablar fuerte, mi mamá dice que te vamos a echar presa!...O sea, ahora no podríamos ni siquiera volver a ver a los chavalos? Pues, si me corran por algo, tiene solución, porque puedo jugármela de otra manera, ¿y presa?...” (E7:P2)

3.5.4. Condicionantes del Rol Profesional.

Este componente manifiesta el sentir de los informantes sobre el importante descenso que se está viviendo en la actualidad, en la valoración social del trabajo docente. Los informantes expresaron que si bien la labor del maestro nunca fue una actividad bien remunerada, hubo tiempo cuando ser maestro implicaba ser una figura importante y notoria de la sociedad. Tener en familias un(a) maestro(a) elevaba considerablemente el estatus de familias. En la actualidad, -manifestaron-, se ha perdido el reconocimiento de la labor docente y del valor del maestro. El malestar sobre el Rol Profesional en las entrevistas acentuó las contradicciones que se viven entre las demandas de la profesionalidad y el perfeccionismo del docente en cuanto a su rol de maestro (vinculado a la reforma curricular) y el deterioro del genuino proceso de la enseñanza-aprendizaje, cayendo cada vez en la rutina siguiendo esquemas poco creativos, cumpliendo mandatos administrativos. Más aún, el trabajo se intensifica esperando que los docentes den respuesta a las demandas y realicen múltiples innovaciones en condiciones laborales desfavorables.

“...sentimos que nos exigen demasiado, pero no vemos el valor que nosotros merecemos como maestros..., sí, es cierto, nosotros ganamos un salario, nosotros sabemos que es un salario que nos viene a llenar la canasta básica, pero también nosotros nos sentiríamos confortados si nos valoraran como trabajadores, como maestros que somos, porque la carga educativa está en nosotros, en nosotros recae la responsabilidad de educar a futuras generaciones y sentimos que somos los menos valorados entre todas las profesiones” (E8:P3)

CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo general de este estudio fue determinar componentes culturales que subyacen en el proceso del Desgaste profesional (*burnout*) y analizar su articulación en las pruebas psicométricas del *burnout*, desde la percepción, vivencia, práctica y el sentido propio compartido por los nicaragüenses. En este apartado exponemos los resultados más relevantes obtenidos mediante la validación de las escalas MBI-HSS y CBP-R y datos sustantivos provenientes del grupo social participante, así como la triangulación de ambos resultados en búsqueda de patrones de convergencia para poder desarrollar una interpretación cultural del *burnout*. Luego, concluimos con elementos clave que esclarecen las interrogantes de la investigación y respaldan los beneficios que representan los hallazgos.

1. CALIDAD PSICOMÉTRICA DE LAS ESCALAS DE BURNOUT MBI-HSS Y CBP-R.

Conviene rememorar que los criterios diagnósticos basados en la evaluación psicométrica, hoy en día, son básicamente los únicos puntos de referencia para identificar el *burnout*. El modelo tridimensional del MBI (y sus versiones) ha sido, por excelencia, más utilizado y un referente polémico sobre la sintomatología y la conceptualización del síndrome suscitado. A pesar de que la literatura presenta un centenar de síntomas asociados al *burnout*, la escala fundamenta tres de éstos, entendidas como dimensiones (Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización personal); en conjunto expresan el síndrome de *burnout*. Según Maslach y Jackson (1986), cada dimensión está configurada de maneras distintas, con un peso de valor igualitario y con mediciones independientes. Sin embargo, con más claridad y con un mayor número de ítems se explora la carga emocional, (Agotamiento emocional); haciendo denotar importantes limitantes en la conformación de la escala (Gil-Monte, 2005b; Gil-Monte & Moreno-Jiménez, 2007; Halbesleben & Demerouti, 2005; Kristensen, Borritz, Villadsen, & Christensen, 2005). Así mismo, un reducido número de ítems asignados a los síntomas *cognitivo-conductuales*, como de la Despersonalización, y poca claridad definitoria, limitan la certeza de los resultados cuantificados.

Las propiedades psicométricas del MBI han sido contrastadas en investigaciones de muchos países. A pesar de que, en general, se considera que la escala es satisfactoria, en

repetidas ocasiones, los resultados de validaciones en países de América Latina, han mostrado inconsistencias y ambigüedad factorial de varios ítems y de dimensiones (Alvarado Calderón, 2009; Buzzeti-Bravo, 2005; Córdoba et al., 2011; Grajales, 2000). Hecha esta salvedad, podemos destacar que, en consonancia con otros estudios, la validación del MBI-HSS y CBP-R en Nicaragua, confirman las debilidades de las escalas de *burnout* en cuanto a las dimensiones poco exploradas, Despersonalización y Realización personal, y la problemática de varios ítems. En cambio, el Agotamiento emocional resultó consistente con el planteamiento teórico, fue la única dimensión mostrando aceptable correlación entre ambas escalas (MBI-HSS y CBP-R). De igual modo, con el análisis confirmatorio, reduciendo los ítems, se pudo replicar la tridimensionalidad del síndrome operacionalizada por Maslach y Jackson (1986).

A continuación, especificamos los hallazgos resultantes de la validación de las escalas y de los datos sustantivos.

1.1. Inferencias del análisis factorial exploratorio (AFE).

El AFE de ambas escalas no mostró suficientes pruebas a favor de la consistencia y justificación del constructo; el MBI-HSS arrojó siete factores y el CBP-R seis, en lugar de tres que era de esperar. La solución factorial de la escala de *burnout*, sigue siendo aún un debate científico abierto (Densten, 2001; Shirom & Shmuel, 2002). Hay estudios factoriales de carácter exploratorio que han reproducido una estructura de tres factores similar a la del manual para las diferentes versiones del MBI (Aluja, 1997; Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2002; Shirom & Melamed, 2006). Así como, hay otros, que han obtenido cuatro factores (Gil-Monte, Peiró, & Valcárcel, 1998), seis factores (Buzzeti-Bravo, 2005) y siete factores (Alvarado Calderón, 2009; García Izquierdo, Llor, & Sáez, 1994). También hay autores que proponen la solución de dos factores (Chan & Hui, 1995; Kalliath, O'Driscoll, Gillespie, & Bluedorn, 2000). La disparidad de resultados de las factorizaciones obtenidas con distintas muestras y en diferentes países, se debe a la inconsistencia y ambigüedad de ciertos ítems, los cuales se saturan en las dimensiones no correspondientes a su propósito. Es la misma dificultad que ha ocurrido con los resultados de la muestra nicaragüense. Varios autores admiten que algunos ítems planteados en la operacionalización del MBI no se adecuan a la estructura tridimensional y que se requiere su mejor ajuste o eliminación para potenciar la estructura interna (Byrne, 1994; Gil-Monte, 2005b).

Se debe agregar que el 41% de los ítems del MBI-HSS y el 42% del CBP-R no saturaron correctamente en los factores esperados y no superaron las cargas factoriales establecidas en la muestra nicaragüense. Esto significa, que un buen porcentaje de los ítems debe ser revisado. Consideramos que la cantidad de los ítems no interpretada, como se esperaba por la población de estudio, fue bastante elevada para que quede al margen de un tratamiento arbitrario. O sea, no se trata solamente de una adecuación de los ítems, sino de una revisión global del constructo en sí desde la perspectiva cultural del fenómeno. De estos datos deducimos que: (1) los ítems en cuestión no logran aportar suficiente contenido para medir con rigor todos los componentes que pueden manifestarse en el síndrome y (2) que el constructo, sigue siendo una variable discutible, aún más, para las inferencias de los ambientes socioculturales desiguales.

1.2. Inferencias del análisis de la dimensión Despersonalización.

La variable Despersonalización, escasamente considerada en la medición, pone en duda su rasgo o incluso su existencia. La baja consistencia, la poca fiabilidad demostrada, ($\alpha = .58$ en el MBI-HSS y $\alpha = .48$ en el CBP-R) y bajas cargas factoriales entre los ítems en el análisis factorial confirmatorio, redundan la necesidad de aumentar el número de ítems y/o mejorar su contenido para lograr la calidad de medición. Existen evidencias de obtener coeficientes de *alfa de Cronbach* con muestras de habla no inglesa entre $\alpha = 0.42$ y $\alpha = 0.64$ (Bouman, Te Brake, & Hoogstraten, 2002; Gabassi, Cervai, Rozbowski, Semeraro, & Gregori, 2002; Richardsen & Martinussen, 2004). De igual modo, varias muestras latinoamericanas, así como españolas, reflejaron poca estabilidad de los ítems y coeficientes de fiabilidad por debajo del límite aceptable o llegando al límite inferior. Sirva de ejemplo algunas *alfas* obtenidas en diferentes países: profesionales cubanos $\alpha = 0.62$ (Faúndez & Gil-Monte, 2008), educadores costarricenses, $\alpha = 0.59$ (Alvarado Calderón, 2009), educadores mexicanos, $\alpha = 0.57$ (Grajales, 2000), psicólogos mexicanos $\alpha = 0.53$ (Meda-Lara, Moreno-Jiménez, Rodríguez-Muñoz, Morante-Benadero, & Ortiz-Viveros, 2008), profesionales sanitarios colombianos, $\alpha = 0.52$ (Córdoba et al., 2011), profesionales españoles, $\alpha = 0.57$ (Gil-Monte et al., 1998). Lo anterior da fuerza a la idea que el *burnout* es un fenómeno cultural y lo que observamos, es la falta de la precisión y/o calidad descriptiva de los síntomas enunciados con cada ítem, o la incompatibilidad del contenido propuesto con el significado psicológico o la expresión cultural del Desgaste profesional.

1.3. Inferencias del análisis de la dimensión Realización personal.

Caso parecido también sucede con la variable Realización personal. La baja fiabilidad mostrada en el MBI-HSS ($\alpha = .56$), y la mitad de los ítems, (cuatro de ocho), no cumpliendo criterios de cargas factoriales aceptables, indica que la población en cuestión no interpretó estos ítems tal como fueron diseñados, o que éstos no forman parte de su experiencia intersubjetiva. Lo interesante fue que los ítems que cumplieron los criterios (9, 17, 18 y 19), refieren aspectos conductuales que generan algún aporte positivo de la acción profesional, (*crear buena atmósfera, influir positivamente, realizar cosas que merecen*, etc.), y los que no cumplieron, se dirigen a los problemas, (relación del evaluado con los problemas de los usuarios y la comprensión de sus estados, así como problemas emocionales del trabajo). Igualmente, los ítems que cumplieron los criterios en el CBP-R (21, 22, 40 y 50), enfatizan aspectos positivos de la vida (estar contento, disfrutar de la vida y el trabajo). Consideramos que podría tratarse de manifestaciones conductuales de índole cultural; atributos evaluados en las escalas que no tienen correspondencia cultural son “rechazados”. El peso que tengan unos aspectos u otros para la población evaluada estará en dependencia del sentido y valor que se les atribuye a estos aspectos desde la experiencia particular. Como podemos observar, para la población nicaragüense tiene más sentido evaluar sus acciones en términos de beneficios o resultados positivos, que evaluar su relación con los usuarios y problemas, que podría “comprometer la imagen social” de los evaluados. En términos de subjetividad cultural nicaragüense, simplemente podría sobreentenderse que la asistencia hacía los usuarios es un valor social que no necesita ser juzgado (evaluado), por tanto estos tipos de ítems no son comprensibles de manera homogénea.

Por otra parte, la baja carga factorial de la dimensión, casi al límite inferior de los criterios aceptables, en el análisis confirmatorio, (-.47), apunta que esta variable podría tener vida propia. De hecho, hay estudios que sugieren que la Realización personal pudiese no ser parte del constructo de *burnout*, sino una variable independiente de las otras dos dimensiones del síndrome (Evans & Fischer, 1993; Grajales, 2000; Schutte, Toppinen, Kalimo, & Schaufeli, 2000). Así mismo, hay autores que insisten en que el núcleo del síndrome lo constituyen el Agotamiento emocional y la Despersonalización (o Cinismo) únicamente (Aguayo, Vargas, Fuente de la, & Lozano, 2011; Danhof-Pont, Van Veen, & Zitman, 2011; Lee & Ashforth, 1993; Lourel & Gueguen, 2007; Tomei et al., 2008; Trufelli et al., 2008; Worley, Vassar, Wheeler, & Barnes, 2008). Los aspectos de la Realización personal podrían

desarrollarse de forma independiente del desgaste (Schutte et al., 2000) y podría interpretarse como consecuencia que como un elemento estructural (Gil-Monte & Moreno-Jiménez, 2007).

1.4. Inferencias del análisis factorial confirmatorio (AFC).

Fue posible replicar la estructura de tres factores, suprimiendo los ítems que no superaron las cargas factoriales. Con el AFC se logró reproducir el modelo trifactorial del *burnout* con un muy buen ajuste, tanto en el modelo con una única variable latente de segundo orden formada por los tres factores, como el modelo de tres factores relacionados, con menores cargas factoriales que en el primer modelo (*burnout* como factor de segundo orden). Lo anterior sugiere que el constructo puede ser interpretado formado por tres dimensiones relacionadas o, con más precisión, como parte de una sola variable latente. En la misma línea, varios autores postulan que el síndrome de burnout es un solo fenómeno global (Gil-Monte & Moreno-Jiménez, 2007; Grajales, 2000).

Cabe recordar que para reproducir el modelo trifactorial, el número de ítems fue reducido de 22 a 13 (MBI-HSS) y de 19 a 11 (CBP-R). Los ítems de las dimensiones Realización personal y Despersonalización fueron reducidos hasta un mínimo requerido para el análisis. Este hecho una vez más acentúa la dificultad de operacionalizar el constructo de manera homogénea, tanto entre contextos socioculturales distintos, como entre diferentes grupos profesionales. Consideramos que desde esta perspectiva hay posibilidades de obtener mejor alcance conceptual superando la “configuración trifactorial del constructo” del MBI.

1.5. Estrés de Rol, mediador clave en el Desgaste docente.

En este estudio, la variable organizacional *Estrés de rol* demostró ser uno de los principales determinantes del *burnout*, lo cual es coherente con los modelos teóricos y los resultados de investigaciones en las ocupaciones del sector servicio (Esteras, Chorot, & Sandín, 2014; European Agency for Safety and Health at Work (EU-OSHA), 2014; González-Romá, Schaufeli, Bakker, & Lloret-Segura, 2006). Los resultados muestran que el Estrés de rol, además de tener correlaciones significativas con todas las variables organizacionales, el *burnout* y sus dimensiones, ejerce un efecto directo, y más fuerte que las otras variables, sobre el *burnout* y es mediador del efecto entre Antecedentes organizacionales y el *burnout*.

El modelo de ecuaciones estructurales y de mediación mostró las relaciones causales de las variables organizacionales coexistentes dentro de un sistema. Específicamente se evidenció que el Estrés de rol es un nexo decisivo entre las causas (*Preocupaciones profesionales*, *Condiciones organizacionales* y *Falta de reconocimiento profesional*) y las consecuencias (*burnout*). Los factores que resultaron ser causantes del *burnout*, por sí solos no tendrían mayor peso en el desarrollo del síndrome, si no fuese por el efecto mediador del Estrés de rol. La comprensión de esta relación radica en el origen social de los ambientes de enseñanza dentro de una organización ligado a interacciones formadas por vínculos especiales, compromisos y expectativas. Los antecedentes organizacionales del *burnout* son inherentemente de origen social y están determinados por la calidad de las relaciones interpersonales (Gil-Monte, 2005a).

Situaciones del estrés de rol en las cuales se producen incoherencias entre las expectativas de la organización y las propias del docente acerca de su rol profesional, y/o sobrecarga de demandas generan tensión emocional y cognitiva; a más prolongada la situación, mayor tensión. Así nacen condiciones que disparan respuestas intrínsecas de los procesos de interacción social: contagio del malestar y de las emociones negativas, y la incertidumbre. Ese estado de tensión y malestar se desplaza a otras situaciones sociales dentro de la organización afectando así a patrones de respuestas funcionales. Bajo estas condiciones, el Estrés de rol aumenta las Preocupaciones profesionales y hace percibir la Falta del reconocimiento profesional, por lo que incrementa el malestar y agudiza el efecto del *burnout*, y Condiciones organizacionales se convierten en estresores que aumentan la respuesta del *burnout*. Es así como se puede observar dentro del modelo de ecuaciones estructurales, que al controlar el Estrés del rol, las variables Preocupaciones profesionales y Falta del reconocimiento profesional no producen efectos sobre el *burnout* y el efecto de las Condiciones organizacionales disminuye.

1.6. Inferencias de la variable demográfica *sexo* con relación al Desgaste profesional.

En general, la variable *sexo* no ha sido un predictor sólido de *burnout* (Schaufeli & Greenglass, 2001). Con frecuencia aparecen diferencias significativas entre hombres y mujeres en las mediciones del estrés laboral general (Extremera et al., 2010). En cuanto al *burnout*, la única pequeña pero consistente diferencia se encuentra en las puntuaciones más altas de Cinismo en los hombres y más altas en Agotamiento en mujeres (Maslach, 2009). La

misma consistencia fue confirmada en este estudio; mujeres nicaragüenses mostraron el agotamiento emocional más alto que los hombres. Hay investigaciones que muestran resultados contradictorios entre el sexo y *burnout* (Gil-Monte & Peiró, 1999b; Maslach & Jackson, 1982; R. L. Schwab & Iwanicki, 1982), otras, evidencian los mismos resultados de la muestra nicaragüense (Reevy & Maslach, 2001). La disparidad de resultados podría estar relacionada con estereotipos culturales de rol de género y su vinculación con la percepción del estrés. Se deduce que las expectativas del rol profesional de las mujeres contienen mayores discrepancias ante las demandas organizacionales y de la sociedad. La mujer lucha con mayor intensidad para ganar un espacio en el terreno laboral, mientras que el rol del hombre asume que ese espacio laboral le pertenece por defecto. En ese escenario, la mujer se vuelve más vulnerable a aceptar posiciones de desventaja donde ella debe demostrar que es tan capaz como el hombre. Un agravante vinculado a este efecto es el doble rol que asumen las mujeres trabajadoras en condiciones de pobreza y socialización patriarcal de roles. En base a lo anterior, sería de mucha utilidad, para futuros estudios, tanto para la ciencia como para la práctica, explorar a profundidad la dinámica y los mecanismos de adaptación al trabajo de mujeres docentes, debido a que este grupo laboral, particularmente, tiene mayor representatividad en sistemas educativos a nivel mundial (Yannoulas, 2005).

1.7. Consideraciones finales sobre la validación del MBI-HS y CBP-R.

En definitiva, la cuestionable validez y fiabilidad de la escala MBI-HSS evidenciada repetidamente (Densten, 2001; Shirom & Shmuel, 2002) y ratificada en la muestra nicaragüense, de un contexto cultural distinto del origen de la creación y traducción del instrumento, conlleva a una revaloración de los constructos desde un marco cultural en cuanto a la configuración de su sintomatología y dimensiones. Existen evidencias que las debilidades psicométricas, generalmente, se acentúan cuando los test se *adaptan* a otros idiomas (Olmedo, Santed, Jiménez, & Gómez, 2001; Peeters & Rutte, 2005; Shirom, 2009). La mayor discusión acopia las discrepancias que pueden surgir entre la equivalencia lingüística y la psicológica de los tests. La traducción (adaptación) de las pruebas de un idioma o cultura a otro no son suficientes para los fines mismos de la evaluación (Domínguez Espinoza, 2011); aunque la validez y fiabilidad para medir el constructo de interés sean demostradas, no obstante, eso no prueba que el instrumento en cuestión se adecuará a las necesidades de evaluación para un contexto cultural determinado. Para tal fin, es importante explorar “modelos culturales” que construyen repertorios conductuales del *burnout*. En la misma línea con Moreno-Jiménez y

colaboradores (2003) sostenemos que el *burnout*, no sólo es un fenómeno de tipo genérico, sino un fenómeno específico que se manifiesta de forma particular en diferentes culturas. En este sentido, es preciso que la medición del *burnout* salga del dominio absoluto de los supuestos generalizables y circunscriba componentes específicos del fenómeno, producto de vivencias culturales y de construcción social de la realidad. En caso contrario, no sólo se pierde la sensibilidad de medición, sino que también se desprenden diagnósticos erróneos e intervenciones mal elaboradas.

2. INFERENCIAS CULTURALES DE LAS ESCALAS DE MEDICIÓN DEL DESGASTE PROFESIONAL DESDE LOS DATOS SUSTANTIVOS.

Antes de avanzar en el siguiente punto de discusión, es preciso subrayar que los estereotipos y las expectativas que surgen respecto a las personas y sus conductas, en gran medida, están supeditadas a las características normativas de una cultura, lo que hace necesario su consideración para cualquier análisis de esta naturaleza (Domínguez Espinoza, 2011). Bajo esta premisa, identificamos ciertas características culturales clave para la configuración del *burnout* que tienen implicaciones para las escalas de medición actuales. Principalmente, nos referimos a dos atributos de la tipología cultural básica, aplicados a los patrones análogos evidenciados desde los datos sustantivos: la dimensión *Colectivismo-Individualismo*, aplicada a la categoría *Racionalidad intragrupal*, y la dimensión *Masculinidad-Feminidad*, aplicada a la *Racionalidad de género*.

Es necesario aclarar, que para lograr un nivel de análisis cultural plausible, las dimensiones culturales antes mencionadas, fueron un referente teórico de la clasificación sociocultural propuesta por Hofstede (1980, 1998, 2001) y estudiado por Triandis (1994, 1995, 2001). A través de este acercamiento, fue posible aplicar este referente a las características de las categorías construidas. Así, intentamos esclarecer la particularidad cultural de la configuración del *burnout* y de su proceso, y ampliar la perspectiva del fenómeno. Por lo tanto, analizamos los hallazgos a partir de dos criterios: (1) desde la valorización que se da entre el individuo *vs* grupo (*Individualismo-Colectivismo*) y (2) desde el énfasis que se da en la instrumentalidad *vs* expresividad en la conducta (*Masculinidad-Feminidad*).

Se debe agregar que para llegar a un entendimiento del cómo se articularon estos supuestos culturales en la medición del *burnout* y encontrar patrones de convergencia de una interpretación cultural del fenómeno, lo visualizamos y analizamos desde la índole ***social-interpersonal*** que surge en el entorno laboral y resulta esencial en la configuración del *burnout*. En este sentido, planteamos un modelo que ilustra la relación hipotética entre las dimensiones socioculturales y las del *burnout*.

Para ampliar la perspectiva del fenómeno, también analizamos componentes “reforzadores” que se involucran en el proceso del *burnout* y actúan como mediadores, derivados desde la categoría sustantiva, Racionalidad Reforzadora.

A continuación, examinaremos la relación entre los principales hallazgos de la validación de escalas y los datos sustantivos que ayudan a la comprensión cultural del Desgaste profesional.

2.1. Racionalidad Intragrupal y la dimensión Despersonalización.

La categoría Racionalidad Intragrupal ha permitido identificar prioridades valorativas de la población de estudio. Básicamente, podemos alegar que nos encontramos en presencia de una cultura *colectivista*. A nivel general, se observan esquemas de organización sociocultural basadas en la *reciprocidad social* con fuertes vínculos entre los individuos; en la interacción prevalecen intereses grupales sobre los individuales y se asocian al cumplimiento de los deberes sociales e importancia de las relaciones interpersonales (S. H. Schwartz, 1994; Triandis, 1995, 2001). Los patrones culturales visualizados desde la Racionalidad Intragrupal caracterizaron las tradiciones colectivistas de la siguiente manera: el componente *Restricciones reguladas*, evidenció actitudes que valoran las normas y la jerarquía del endogrupo; la *homogeneidad* es exigida por el grupo como un atributo definitorio para la conformidad y su armonía; la convivencia va acompañada de valores de la obediencia y del deber social, con un claro componente afectivo; el apego a lo tradicional es visible a pesar de existir la influencia de la globalización y el contacto con otras culturas por migraciones; al mismo tiempo, los componentes Apoyo y Reciprocidad revelaron valores que aumentan la *interdependencia* entre los miembros del grupo y potencian el sentido comunal.

Bajo los patrones culturales antes descritos, las inconsistencias que encontramos en la dimensión Despersonalización, planteada en el MBI, cobran sentido. Dada la importancia de la comprensión de las relaciones sociales para el desarrollo del *burnout*, las expectativas de la cultura colectivista producirían efectos en los procesos organizacionales de modo diferente al del contexto que enfatiza más logros individuales. En este caso, la Despersonalización, (o Cinismo), no tendría correspondencia cultural. Se supone que es un componente cognitivo involucrado en la conducta del distanciamiento claramente dirigido hacia las personas y asociado a las actitudes y respuestas negativas, de tipo deshumanizantes, propias de las relaciones gregarias (impersonales). Esta respuesta no tendría cabida dentro de los esquemas cognitivos (colectivistas) orientados a alertar las conductas contraproducentes para las relaciones interpersonales y para la buena imagen, y dirigidos a la búsqueda de interdependencia y reciprocidad. Cuando el colectivismo es alto, las relaciones interpersonales que se mantienen poseen un mayor grado de intimidad, a diferencia de relaciones observadas dentro de culturas individualistas (Gouveia, Andrade, Milfont, Queiroga, & Santos, 2003; Triandis, 1995; Triandis et al., 1990). Bajo esta tendencia relacional, en situaciones estresantes e interacciones adaptativas, es poco probable que se dé una conducta insensible; la atención de los individuos se concentrará en estímulos orientados hacia la proximidad y afectividad de las personas, no en el distanciamiento y/o indiferencia hacia ellos.

En suma, en culturas colectivistas, el obtener bienestar significa establecer relaciones interpersonales positivas entre el individuo y el grupo (Alamuddin & Ayyash-Abdo, 2007; Triandis, 1999), por lo tanto, cualquiera que fuese la relación interpersonal desarrollada (laboral o no) y situaciones vividas (armónicas o desajustadas), los individuos tendrían proclividad por mantener un nivel personal de relaciones con un componente afectivo. Bajo las condiciones del estrés crónico, (lo que supone el *burnout*), las personas con características colectivistas podrían manifestar cansancio emocional (agotamiento), desarrollar la apatía hacia las tareas, disminuir la calidad de asistencia o de atención hacia los dependientes (usuarios, clientes, etc.), sin embargo, es poco probable que manifiesten una actitud negativa de tipo “rechazo” hacia las personas, lo que supone la dimensión Despersonalización.

Podríamos reforzar la discusión de la Despersonalización, (tal y como está formulada en la medición), desde otro atributo definitorio, nos referimos a conceptos de *independencia* e *interdependencia* (Kitayama & Cohen, 2007; Markus & Kitayama, 1991). Los

interdependientes están atentos a todo lo que les rodea, enterados de lo que sucede a su alrededor sin focalizar los detalles; mientras que los independientes perciben los detalles, focalizando un sólo aspecto. En consecuencia, para las culturas y personas colectivistas, *los otros* son lo más importante, por tal motivo estarán al tanto de los demás y, aún en situaciones estresantes, no sería natural “distanciarse” de las personas. Probablemente, el distanciarse es la conducta más próxima a las características individualistas, las cuales enfatizan actitudes, rasgos, intereses y metas personales y pierden de vista la “presencia de *los otros*” o la conexión con los demás; la importancia de *los otros* no constituye un valor o norma para las personas que enfatizan los privilegios individuales.

Supuesto 1. Para las sociedades con características colectivistas, es más factible plantear y explorar los síntomas cognitivos del Desgaste profesional en términos de “Distancia mental” y referirse exclusivamente a la baja implicación con las tareas y el trabajo en sí mismo, como objeto del desgaste. De esta manera, es posible reflejar parcialmente la dimensión Despersonalización o Cinismo en cuanto a la actitud hacia la actividad laboral excluyendo actitudes negativas hacia las personas.

2.2. Racionalidad cultural y la dimensión Realización personal.

Las inconsistencias encontradas y poca fiabilidad mostrada de la Realización personal y los componentes revelados en la racionalidad cultural nicaragüense, refuerzan la idea de que esta dimensión, (como parte del constructo del *burnout*), podría no tener correspondencia cultural en la población nicaragüense. Al menos, los aspectos teorizados sobre la pérdida de valoración profesional o la de la productividad, o la pérdida de eficacia, no parecen figurar en el grupo cultural estudiado como estímulos significativos para que éstos sean relevantes en la medición del Desgaste profesional. En términos de *equivalencia funcional* de la medición (Berry & Kostovcik, 1990), las metas de la conducta de la población evaluada parece diferir de las conductas hipotéticas formuladas en contextos culturalmente diferentes. Si analizamos la Realización personal desde las racionalidades individualista y colectivista, se puede establecer que los juicios sobre la realización personal o profesional priorizarán las cogniciones orientadas al logro (Gouveia et al., 2003) y a la competitividad altamente deseada (Triandis, 2002), que son típicas de la racionalidad individualista. Por tal razón, la variable

Realización personal no podría evaluarse con un criterio unificado para interpretar la conducta del Desgaste profesional en sociedades con características colectivistas.

En la búsqueda de un nivel de análisis convincente de esta dimensión, llegamos a considerar la personalidad como unidad de análisis más acorde para las inferencias de la medición de la Realización personal. Aunque no existe un conjunto grande de hallazgos consistentes sobre los rasgos de personalidad y *burnout*, hay algunas tendencias que sugieren su relación con estilos de afrontamiento, autoestima, resistencia, entre otros (Schaufeli & Enzmann, 1998). Habría que valorar el papel de la personalidad en cuanto a la Realización personal desde el enfoque psicosocial. En las sociedades con dominio de valores colectivistas, habría individuos que podrían mostrar distintos grados tanto de individualismo como de colectivismo (Hofstede, 1998; Triandis, 1995, 2001). Por lo tanto, el valor asignado a la realización personal como un atributo significativo en el proceso del desgaste, podría ofrecer explicaciones más precisas desde la variable personalidad y sus características.

2.2.1. Componente “Alta valoración de las propias capacidades” en relación con la dimensión Realización personal.

El componente Alta valoración de las propias capacidades de la subcategoría Racionalidad Reforzadora, se manifestó como una constante psicológica en la población nicaragüense que tiene sus implicaciones para la dimensión Realización personal. Estas son: las creencias de autoeficacia y factores contextuales asociados, que refuerzan juicios consistentes del individuo, y tipo de atribuciones en situaciones de logro (éxito/fracaso).

De acuerdo a los planteamientos teóricos, las creencias de autoeficacia tienen especial relevancia en el desarrollo del Desgaste profesional (Cherniss, 1993; Harrison, 1983; Pines, 1993). Según Bandura (1997), una de las fuentes de autoeficacia es el aprendizaje vinculado a las relaciones interpersonales, observando logros y fracasos de los demás o mediante la persuasión verbal. Por consiguiente, el contexto interpersonal podría ser clave en el desarrollo de una “crisis de autoeficacia profesional” (Leiter, 1992), si éste propicia críticas negativas, poca colaboración de los usuarios y conflictos interpersonales. Anteriormente hemos descrito el escenario cultural de la población estudiada que es particularmente distintivo: se caracteriza por ser una cultura colectivista y, como en otras culturas latinoamericanas, es más orientado a lo interpersonal y a la *sensibilidad* (Hofstede, 1991). En

este sentido, el contexto cultural promueve normas de convivencia que acentúan patrones comunicacionales no confrontativos; se evita la crítica y el cuestionamiento directo. Remitiendo el sentido de la realidad a esta naturaleza de relaciones interpersonales y convivencia, es poco probable que en el contexto se funda la base para una “crisis de autoeficacia” Y, aunque en Nicaragua culturalmente el modo de exteriorizar el disgusto puede ser muy expresivo (verbal y no verbal), esto no es una señal de vulnerabilidad y las consecuencias de expresar emociones beligerantes, como el enojo, no son profundas, ni duraderas, ni importantes para el sujeto (en nicaragüense conocido como “llamarada de tusa”) (Álvarez Montalbán, 2003).

En la misma línea, la experimentación de emociones positivas o negativas hacia la ejecución de tareas y sus resultados se verían afectadas por el proceso de atribución causal respecto a situaciones de logro (éxito/fracaso) (Weiner, 1986). La particularidad del componente emergido de los grupos estudiados radica en el patrón común de atribuir fracasos o fallos a causas externas y éxitos, a factores internos. De esta manera, la función de la atribución subyace en la razón de proteger la concepción de sí mismo, prevenir emociones desagradables y mantener la imagen ante los demás. Por lo tanto, cualquiera que fuese el resultado de la tarea ejecutada, los sujetos tienden a mantener una consistencia en la percepción de sus capacidades para ejecutar una conducta a un nivel deseado; tienden a conservar el juicio en su “zona de confort”: *“yo sí puedo y sé cómo hacer las cosas, y no tengo la culpa si las cosas no salen bien”*.

Supuesto 2. La *pérdida de eficacia*, como un constituyente del Desgaste profesional, no es un supuesto generalizable para el constructo del *burnout*. Probablemente, esta conducta se observaría en situaciones específicas relacionadas más con características sociales de tradición individualista o con la variable personalidad con los mismos rasgos del individualismo.

2.3. Patrones culturales y la dimensión Agotamiento emocional.

En contraste con las otras dimensiones, la medida del Agotamiento emocional demostró ser consistente y fiable para el contexto nicaragüense. Desde el análisis del patrón cultural intragrupal encontrado, este componente se corresponde nítidamente al sistema social-

interpersonal colectivista. En el colectivismo se aprecia la dependencia emocional hacia los grupos u organizaciones a las que se pertenece, y la aceptación tácita de menos privacidad (Rojas-Méndez, Coutiño-Hill, Bhagat, & South Moustafa, 2008). De esa manera, el componente afectivo-emocional presentará mayor vulnerabilidad y el agotamiento emocional sería una respuesta directa de la percepción de falta de reciprocidad y del contexto social-interpersonal del trabajo frustrante. Más aún, debido a que las personas con características colectivistas prestan mayor atención al *contexto* y no tanto al *contenido* como los individualistas (Triandis, 2002), en el cual es importante demostrar un sentido del deber, particularmente para el grupo endógeno (familiares, amigos, compañeros de trabajo) (Gouveia et al., 2003; Yoo & Alavi, 2001), el componente afectivo-emocional en relaciones interpersonales de trabajo sería un recurso esencial para mitigar los procesos frustrantes en una organización y el agotamiento emocional podría resultar como el principal síntoma del Desgaste ante los desajustes organizacionales crónicos.

Se debe agregar que, a pesar de la validez y fiabilidad demostradas de esta dimensión en la medición del *burnout*, los datos sustantivos aportan otro contenido más de la Expresión del Desgaste que escapa el alcance conceptual del Agotamiento emocional planteado en las escalas. Según el MBI, el agotamiento exclusivamente se centra en el aspecto afectivo (Halbesleben & Demerouti, 2005). La muestra nicaragüense, además de las respuestas emocionales, refirió el cansancio o agotamiento de índole físico, con respuestas psicósomáticas asociadas, así como de carácter cognitivo. En la misma línea con Pines y Aronson (1981), Shirom (1989) y Leiter (1991), consideramos que la dimensión Agotamiento emocional también podría incluir otros aspectos del agotamiento: el físico y el cognoscitivo, como mecanismos reguladores para alertar la gravedad de las consecuencias y como indicadores del síndrome de burnout.

Supuesto 3. El constructo del Agotamiento emocional puede ofrecer mayor alcance definitorio y representativo en cuanto a sus formas posibles de la expresión que su formulación actual en las escalas desarrolladas, integrando a su contenido no sólo respuestas emocionales, sino funcionales y de sustrato físico del agotamiento.

2.4. Experiencia cultural del género con relación al *burnout*.

Los componentes que emergieron de la Racionalidad de Género, guardan clara relación con la experiencia cultural de estereotipos de género; representaciones y prescripciones culturales de lo que se espera de lo femenino y lo masculino. El prisma con el que se interpreta la realidad desde los valores del rol de género, -las expectativas, el desenvolvimiento sociolaboral y la expresión del Desgaste-, muestra significados propios de cada sexo. El énfasis en la competencia, el reconocimiento individual y la recompensa material (*masculinidad*) frente a la prioridad del bienestar, convivencia y calidad de vida (*feminidad*) marca diferencias en relaciones interpersonales, percepción de situaciones estresantes y consecución de metas. Los valores priorizados por los hombres de la población de estudio se centran en la *competitividad* y *aspiraciones* y los priorizados por las mujeres, en la *lucha como concepto de la vida*, en el *vínculo maternal* y *autosacrificio*. Estos valores delimitan el repertorio de la conducta adaptativa y ponen en marcha mecanismos de afrontamiento diferentes: vinculado más a valores de razonamiento individualista (*masculinidad*) o colectivista (*feminidad*).

Los rasgos de la masculinidad-feminidad, la diferenciación entre sus características y de las expectativas adjudicadas a dichos mundos, establecen e integran distintos roles de funcionamiento y conductas específicas, que determinan la dinámica social y relacional-interpersonal en el ámbito de trabajo. Las culturas masculinas están focalizadas en los logros individuales y en acciones referidas a las tareas en las cuales predominan las creencias en decisiones individuales y se valora más el desafío y el reconocimiento, mientras que las culturas femeninas enfatizan la armonía interpersonal y las relaciones comunales, valoran decisiones grupales, la cooperación y las buenas relaciones (S. H. Schwartz & Sagiv, 1995); en las culturas masculinas predominarán rasgos instrumentales y en las femeninas rasgos expresivos (Hofstede, 1998). Un mismo descriptor de masculinidad o feminidad podría ser visto socialmente aceptado o no para un hombre, que para una mujer; por lo que tanto hombres como mujeres pueden presentar características masculinas y femeninas (Brehm, 1992; Hoffman, Borders, & Hattie, 2000).

Las características presentes en la población de masculinidad-feminidad tienen importantes implicaciones para la evaluación e intervención del Desgaste profesional y requieren un abordaje diferenciado. El hallazgo relevante de este estudio, que justifica lo

dicho anteriormente, es la diferencia significativa entre hombres y mujeres con relación al Agotamiento emocional y también que las mujeres bajo el Estrés de rol son tres veces más vulnerables de presentar el *burnout* que los hombres. Estos datos prueban las implicancias del género respecto a los síntomas afectivo-emocionales e inducen la relación que podría hallarse entre las racionalidades masculinas y femeninas y las dimensiones del *burnout*.

Lo anterior viene a explicar la relación entre la Racionalidad del género y el *burnout*. Adicionalmente la relevancia se encuentra en la correspondencia análoga entre las características de individualismo-colectivismo y masculinidad-feminidad, y dimensiones del *burnout*. De manera que los rasgos instrumentales, característicos de masculinidad, (valores y demandas centrados en el éxito y realización personal), en las situaciones del estrés, direccionarían las respuestas hacia la valoración de las competencias, expresadas en síntomas de cinismo y/o percepción de ineficacia; en cambio, los rasgos expresivos y característicos de la feminidad, (valores y demandas centradas en la dependencia y necesidades de los demás), en situaciones que afectan dichas demandas en el trabajo, con más fuerza exteriorizarían alteraciones de índole afectiva-emocional, tales como agotamiento y cansancio emocional. En la misma línea, hay estudios que evidenciaron que los hombres puntuaron más alto en cinismo y las mujeres en agotamiento (Maslach, 2009). ***Existe una tendencia de la racionalidad masculina a enfatizar valores individualistas y de la femenina, valores colectivistas.***

Supuesto 4. Es preciso que la medición del *burnout* integre aspectos evaluativos diferenciados del género, que podrían resultar de gran relevancia para evitar interpretaciones erróneas de algunos rasgos culturales negativos como si fuesen indicadores del síndrome de *burnout*, o descuidar los síntomas que resultan decisivos en el desarrollo del *burnout* para los hombres o para las mujeres con características socioculturales propias.

2.5. Mediadores culturales en el proceso del Desgaste profesional (burnout).

Los componentes expresados desde la Racionalidad Reforzadora, como la Fe y la Familia, resultan atributos culturales relevantes para el análisis del proceso de *burnout*. Podrían ser mediadores significativos, debido a su fuerza consoladora frente a la adversidad; la Fe como “*amortiguadora de los golpes de la vida*” y la Familia, como una fuente primaria de la protección y el bienestar. En este sentido, los dos componentes proveen recursos sostenibles

para sopesar los infortunios, recuperar y/o mantener el control emocional y continuar la rutina. De esa manera, podrían confluir con las disposiciones psicológicas de tipo adaptativas y modular la experiencia del Desgaste.

2.5.1. *Papel de la Fe en el Desgaste profesional*

La Fe o creencia en Dios, generalmente, se asocia positivamente con valores que aumentan la trascendencia, preservan el orden social y con valores que protegen a las personas ante la incertidumbre (S. H. Schwartz & Huismans, 1995). La fuerte presencia de la creencia en Dios y de la religiosidad en Nicaragua, está arraigada en la conciencia como un fenómeno social, con una enorme capacidad de intervenir en los diversos campos de la vida personal y social y una alta incidencia en procesos emocionales (Gómez Santibáñez, 2009). El nicaragüense recurre a la Fe no sólo en momentos de vulnerabilidad emocional, sino que la creencia en Dios constituye su “modo de ser”; Dios brindará protección divina -es la verdad absoluta y no es cuestionable-. Este valor cultural está reflejado en todos los ámbitos de la vida de la población, por tanto, adquiere importancia para el análisis de situaciones de estrés laboral, sobre todo, de los aspectos afectivo-emocionales que lo constituyen. Considerando el significado y el papel que desempeña la Fe en las vidas de la población, hay que tener en cuenta que este valor podría intervenir en actitudes y conductas que contribuyen a la buena convivencia y amortigüen situaciones del conflicto.

Supuesto 5. Las creencias a nivel de la Fe, como un atributo cultural, dirigen de manera específica la racionalidad de las adversidades y vinculan respuestas adaptativas ante el estrés. En el proceso del Desgaste profesional podría resultar un mediador significativo para la población debido a la sinergia entre la Fe y la razón.

2.5.2. *Papel del valor de la Familia en el Desgaste profesional*

El apego al grupo étnico, a la familia o parientes cercanos, como un rasgo cultural nicaragüense, se explica por la concepción que se vive y se transmite de generación en generación sobre el valor de esta entidad. La familia para el nicaragüense no es sólo un conjunto de personas con vínculos, roles, sentimientos afectivos, con existencia económica y social común, es un complejo sistema de protección y de “seguridad social”. La lealtad hacia

la familia y las responsabilidades para con ella están por encima de otras lealtades y responsabilidades (Álvarez Montalbán, 2003). No es raro comprobar que bajo el signo de la *solidaridad familiar* convivan representativos de tres y hasta cuatro generaciones y que en cada hogar nicaragüense se pueden encontrar alojado(s) algún(os) pariente(s) por diferentes razones: vejez, enfermedad, orfandad, etc. Históricamente, la solidaridad familiar ha sido un factor cultural importante de amparo y protección para el pueblo nicaragüense. Dicho esto, podemos afirmar que para la población, independientemente del ámbito en el que se desenvuelven los individuos, el vínculo con la familia y la prioridad de éste, es un elemento esencial para cualquier análisis que involucra aspectos de relaciones interpersonales. Hay estudios que muestran que niveles altos de compromiso familiar están asociados a niveles altos de apoyo emocional y a una alta satisfacción con la vida (Adams, King, & King, 1996). En el proceso del Desgaste profesional la familia, puede resultar una importante variable para mediar los síntomas y/o carencias del apoyo social procedentes del contexto de trabajo.

Supuesto 6. El valor de la familia, como un atributo cultural, y la compensación del apoyo familiar podrían sopesar los efectos negativos de la falta de apoyo social en el trabajo, así como resultar un valioso recurso en el desarrollo de las estrategias de intervención ya que amplía alternativas de refuerzos positivos.

3. MODELOS FINALES QUE RESUMEN HALLAZGOS DEL ESTUDIO.

3.1. Modelo relacional entre las dimensiones culturales y dimensiones del Desgaste profesional según la triangulación de datos.

La figura 12 resume las relaciones entre las características de las dimensiones culturales analizadas, dimensiones de las escalas del *burnout* y los componentes obtenidos en los datos sustantivos. El modelo muestra la tendencia de cada dimensión cultural para activar ciertos síntomas procedentes de los componentes específicos del *burnout*. Lo que significa que bajo el dominio de ciertas características socioculturales, la población mostrará vulnerabilidad en demandas e interacciones específicas de trabajo, y tendrá proclividad a centrarse en estímulos y respuestas correspondientes a las características socioculturales.

En concreto, en el proceso del Desgaste profesional los individuos con predominio de las características de tradición colectivista mostrarían mayor vulnerabilidad en el *sistema social-interpersonal* del trabajo, en el cual el principal estímulo de la valoración negativa se reflejaría en la experiencia de la falta de apoyo social y la falta de reciprocidad. En cambio, los individuos con las características de tradición individualista mostrarían mayor vulnerabilidad en el *sistema personal* del trabajo, el principal estímulo de la valoración negativa intensificaría actitudes de Despersonalización, Cinismo o Distancia mental. Las características de *instrumentalidad* de las culturas masculinas enfocarían los estímulos en la valoración de sus capacidades y, en este caso, la percepción de baja Realización personal o ineficacia profesional serían respuestas prominentes en el proceso del Desgaste, en cambio, las características de *expresividad* de las culturas femeninas, consecuentemente, intensificarían síntomas con mayor fuerza del Agotamiento y Cansancio (ver Figura 19).

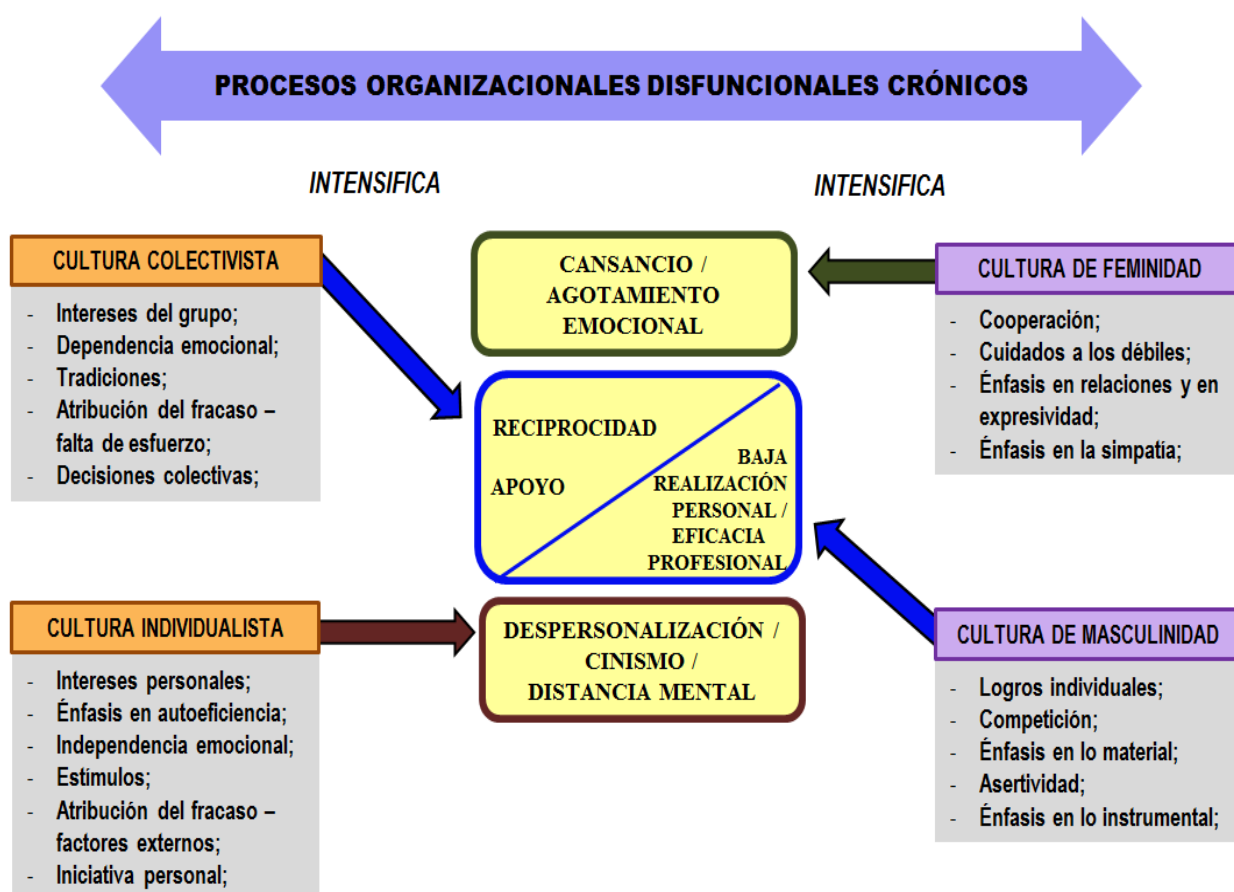


Figura 19. Modelo relacional entre las dimensiones culturales y las dimensiones del Desgaste profesional

3.2. Modelo secuencial del Desgaste profesional desde los datos sustantivos.

La Figura 13 hipotetiza un Modelo secuencial basado en los resultados de la validación de las escalas del *burnout* y la categoría Expresión del Desgaste obtenida de los datos sustantivos. Consideramos a este modelo como una alternativa viable para el estudio del Desgaste profesional en el contexto nicaragüense que puede ser extrapolable a países con características socioculturales similares. El modelo se basa en aportaciones teóricas sobre el síndrome de burnout e integra elementos definitorios del Desgaste de la cultura estudiada, distinta del origen de los modelos teóricos anglosajones actuales. Para que el Desgaste en nuestra propuesta corresponda a la condición de un síndrome, mantenemos la idea de que es un proceso interactivo en el que intervienen síntomas cognitivos, emocionales y actitudinales, y conservamos la estructura trifactorial del burnout, (reproducida en la muestra nicaragüense). En el modelo propuesto, el proceso del Desgaste se da a través de los siguientes componentes: el *componente evaluativo* con síntomas de la **Desilusión profesional**, el *cognitivo-afectivo* con síntomas del **Agotamiento o Cansancio** (emocional, cognitivo y físico inclusive), y el *componente funcional* con síntomas de **Apatía profesional** (o **Desimplicación profesional**).

En primer lugar, el modelo se sustenta en uno de los prerrequisitos del *burnout* que es la previa motivación del trabajador (Edelwich & Brodsky, 1980; Moreno-Jiménez, Rodríguez-Muñoz, Garrosa-Hernández, & Morante-Benadero, 2005; Pines, 1993) o ilusión por la actividad laboral y las tareas, por un buen desempeño e involucramiento personal. El principio de *la pérdida de la ilusión hacia el trabajo* es la “punta de lanza” del síndrome que fundamenta el proceso corrosivo del Desgaste profesional y conlleva a la *apatía* (profesional). De manera que la **Desilusión profesional** es un componente evaluativo que detona el proceso del Desgaste; el grado de afectación por la pérdida de ilusión hacia el trabajo intensificará los demás síntomas del burnout. O sea, a mayor nivel de impedimentos en el entorno y procesos organizacionales para la motivación y el empeño profesional que emplean los individuos, mayores niveles de Agotamiento y Apatía profesional experimentarán los individuos. En presencia de los tres componentes con altos niveles de intensificación, podríamos hablar del síndrome de burnout.

En este sentido, coincidimos parcialmente con el modelo de Edelwich y Brodsky (1980), que explica al burnout como un proceso de desilusión o desencanto hacía la actividad laboral que se desarrolla en cuatro fases: entusiasmo, estancamiento, frustración y apatía. Para

nosotros, igual que para los autores, los síntomas de la progresiva pérdida de ilusión, disminución de entusiasmo y energía que llevan al trabajador a la apatía laboral, son definitorios del síndrome de burnout. Sin embargo, discrepamos con la connotación que le dan al estímulo que inicia el proceso del burnout; los autores refieren la primera fase del proceso (entusiasmo) como “expectativas irreales sobre el trabajo y entusiasmo irreal” y conductas de “sobreidentificación con las personas y sobreimplicación con el trabajo” por falta del conocimiento de la realidad del trabajo. Los datos de este estudio inducen que los trabajadores implicados (y/o con vocación), manifiestan las expectativas, entusiasmo y la motivación en sinergia con la realidad laboral y exigencias del trabajo, y emplean su energía para mantener un buen desempeño laboral hasta que el desajuste entre demandas y respuestas del trabajo se vuelve crónico. Por lo tanto, el deseo y la motivación de ser un buen profesional y hacer bien el trabajo es el principal condicionante en el proceso evaluativo del Desgaste profesional. En cuanto a la “sobreidentificación” y “sobreimplicación” de los trabajadores, sería extraño aplicar estas nociones en las culturas colectivistas; lo que pudiesen parecer tales actitudes, en realidad, resultan patrones culturales de interacción con tendencias a mayores niveles de intimidad y afectividad.

En segundo lugar, según nuestros análisis, la cronicidad de las situaciones estresantes y la pérdida gradual de la ilusión por el trabajo resultante, conducen al **Agotamiento** de fuerzas emocionales, físicas y cognitivas (en términos de declive de respuestas adaptativas). O sea, los síntomas de Desilusión profesional incrementarían el agotamiento, también ambos síntomas podrían ocurrir simultáneamente. El Agotamiento en el modelo propuesto es el componente análogo formulado por Pines y Aronson (1988) y Shirom (1989), tiene que ver con una pérdida de las fuentes de energía del sujeto, “una combinación de fatiga física, cansancio emocional y cansancio cognitivo”.

Finalmente, el modelo integra un componente funcional, la **Apatía profesional o Desimplicación profesional**. Es una respuesta o acción que se pone en marcha cuando la Desilusión y el Agotamiento se intensifican y se desencadenan. La Apatía profesional es análoga de la etapa final del modelo de Edelwich y Brodsky (1980); los trabajadores se implican menos con el desarrollo óptimo de las tareas y actividades laborales, limitan sus acciones profesionales a lo mínimamente necesario, sólo para asegurar la remuneración salarial, (ver la figura 20).

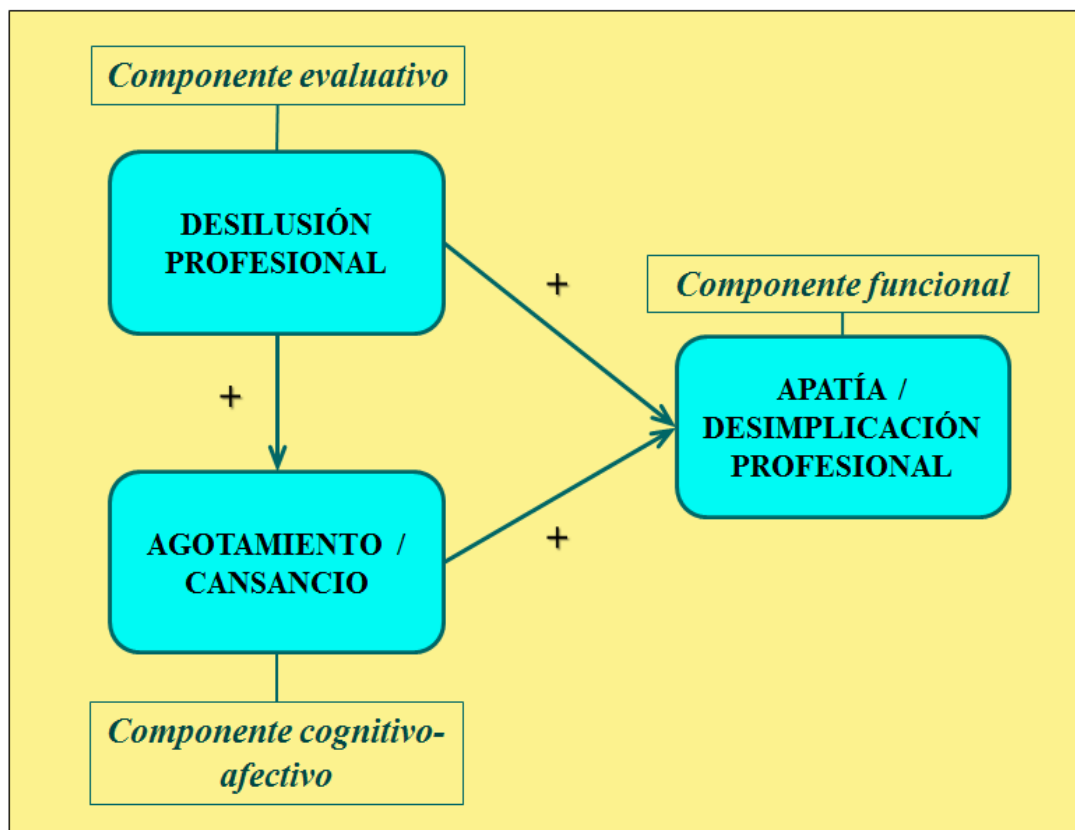


Figura 20. Modelo hipotetizado del desarrollo del Desgaste profesional (burnout) en culturas con tradición colectivista

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

- Dada la relevancia del enfoque cultural de la investigación, la muestra no contempla los grupos étnicos de la Costa Caribe de Nicaragua, que representa el 14% del total de la población nicaragüense, (aproximadamente el 9% de origen africano y el 5% indígena), con antecedentes culturales, sociales, políticos e históricos distintos a la población del Pacífico. Por lo tanto, quedan interrogantes abiertas en cuanto al alcance del contenido cultural del Desgaste profesional para los grupos étnicos de la región de la Costa Caribe, así como la coincidencia de los modelos propuestos y su réplica en el contexto laboral de dicha zona.

- En línea con el debate que existe sobre la viabilidad entre las estrategias *etic* y *emic* en la investigación psicológica, en este estudio cuestionamos el dominio etnocéntrico de las teorías e instrumentos aplicados en culturas heterogéneas, y aludimos a la diversidad cultural como un criterio cardinal en sistemas de categorías psicométricas generalizables. De allí, estudiamos el Desgaste profesional con enfoque *emic* usando criterios fundados en los conceptos y en las percepciones de los propios integrantes de la cultura nicaragüense. Aunque ambas orientaciones, *etic* y *emic*, no son necesariamente excluyentes y pueden reflejar aproximaciones diferentes a los mismos datos, tratándose del *burnout*, un producto de los mercados globalizados (de supuesto carácter universalizado), podría interpretarse como “inviabile” para la generalización de resultados más allá de las condiciones culturales concretas en que éstos han sido encontrados.

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

La presente investigación es el primer estudio que validó instrumentos de medición del Desgaste profesional (*burnout*) en la población nicaragüense y se aproximó a la comprensión del fenómeno desde el contexto cultural. Más allá de la validez y la fiabilidad de las escalas del *burnout*, a través del uso de la Teoría Fundamentada, se descubrieron contenidos específicos, subyacentes en el proceso del Desgaste, que surgieron de la racionalidad cultural de los participantes. Estos hallazgos muestran importantes implicaciones del contexto cultural para ser tomadas en cuenta en el diagnóstico y el desarrollo de intervenciones en el Desgaste profesional, y refuerza la importancia de este tipo de abordaje para futuras investigaciones sobre la base del marco cultural del fenómeno. A continuación, se presentan las conclusiones organizadas en orden de las más generales, terminando con las conclusiones específicas.

- La Expresión del Desgaste, derivada desde la vivencia del grupo social participante, ha aportado contenidos que permitieron hipotetizar un modelo secuencial alternativo, aplicado al contexto nicaragüense y países con características socioculturales similares, sin perder las aportaciones teóricas existentes. El modelo expone una interacción entre tres principales componentes del síndrome: Desilusión profesional, Agotamiento o Cansancio (emocional, cognitivo y físico) y Apatía profesional (o Desimplicación profesional). La secuencia explicativa de interacción entre los componentes determina que la Desilusión profesional es el detonante que podría iniciar el proceso del Desgaste e incrementar y/o agravar el Agotamiento; el Agotamiento, a su vez, podría concurrir simultáneamente con la Desilusión; ambos síntomas condicionan a los sujetos a la progresiva pérdida de la implicación con el trabajo y los llevan a un estado de Apatía profesional.

- La triangulación de los datos obtenidos en este estudio mostraron que las características socioculturales de la población con diferentes tradiciones, determinan la relación particular entre los componentes y los síntomas del Desgaste. Se logró mostrar diferencias en la experiencia del Desgaste entre los contextos de tradición colectivista e individualista, así como, entre los dominios de la masculinidad y feminidad manifestados por la población.

De los resultados cuantitativos se concluye:

- Los modelos del Análisis Factorial Confirmatorio replicaron la estructura de tres factores del *burnout* y mostraron mejores cargas factoriales con el modelo del *burnout* como parte de una sola variable latente.
- La validación de las escalas MBI-HSS y CBP-R demostró debilidades de las propiedades psicométricas, igual a otros estudios. Se encontraron inconsistencias y ambigüedad factorial de varios ítems y baja fiabilidad de las dimensiones Despersonalización y Realización personal. Estas dos dimensiones, tal y como están planteadas, parecen no tener correspondencia cultural en la evaluación del *burnout*.

De los datos cualitativos se concluye:

- Los patrones culturales de la población nicaragüense desestiman la importancia de evaluar agravantes relacionados con la “deshumanización” y “distanciamiento de las personas”, reflejados en la dimensión Despersonalización; por tradición cultural, en interacciones sociales las personas y las relaciones interpersonales son priorizadas y significativas. Así como relacionados con la pérdida de valoración profesional o de eficacia, reflejados en la dimensión Realización personal, por presentar irrelevancia para la población en la experiencia que detona el Desgaste profesional.
- La medición del Agotamiento emocional demostró ser consistente y fiable para el contexto nicaragüense, pero no suficiente para representar todos los indicadores del agotamiento expresados culturalmente; el mejor alcance en la evaluación del *burnout* se logra incluyendo los componentes emocionales, cognitivos y físicos del agotamiento.
- La racionalidad de género, culturalmente construida, dispone respuestas del Desgaste y mecanismos de afrontamiento diferentes entre hombres y mujeres; el dominio de las características masculinas tiende enfocar los estímulos hacía los logros individuales y respuestas del Desgaste hacía la valoración de las competencias, en cambio, las características femeninas se centran en los estímulos de la dependencia afectiva y

necesidades de los demás y respuestas del Desgaste de tipo afectivo-emocionales. La evaluación del *burnout* entre hombres y mujeres requiere un abordaje diferenciado por razones de género.

- Los atributos culturales manifestados por la población, la Fe y la solidaridad familiar, resultaron profundamente enraizados en los comportamientos individuales y colectivos. Ambos valores adquieren importancia para el análisis del Desgaste en términos de mediadores del síndrome y/o recursos de afrontamiento.

REFERENCIAS

- Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V., & García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Adams, G. A., King, L. A., & King, D. W. (1996). Relationships of job and family involvement, family social support, and work-family conflict with job and life satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 411–420.
- Aguayo, R., Vargas, C., Fuente de la, E. I., & Lozano, L. M. (2011). A meta-analytic reliability generalization study of the Maslach Burnout Inventory. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(2), 343–361.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1998). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Alamuddin, H., & Ayyash-Abdo, R. (2007). Predictors of Subjective Well-Being Among College Youth in Lebanon. *The Journal of Social Psychology*, 147(3), 265–284.
- Alas, R., & Tuulik, K. (2007). Cultural practices and values at the societal level in Estonia in comparison with neighbouring countries. *Journal of Bussines and Management*, 8, 39–44.
- Alcázar, M. (2007). *Comunicar la ciencia: la clonación como debate periodístico*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- Aluja, A. (1997). Burnout profesional en maestros y su relación con indicadores de salud mental. *Boletín de Psicología*, 55, 47–61.
- Alvarado Calderón, K. (2009). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory (Versión castellana) en educadores costarricenses. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas En Educación*, 9, 1–22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713054004>
- Álvarez Montalbán, E. (2003). *Cultura política nicaragüense* (3a ed.). Managua: Hispamer.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411–423.
- Andreu, J., García-Nieto, A., & Pérez Corbacho, A. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and ages differences in occupational stress and profesional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682–690.
- Arbuckle, J. L. (2011). *IBM® SPSS® Amos™ 20 Users Guide*. Nueva York: Copyright IBM Corp.
- Arellano, J. E. (1997). *Historia básica de Nicaragua*. (P. textos escolares Nacionales, Ed.). Managua: CIRA.
- Arenas, N. (2005). *Dando a conocer la aplicación de la Grounded Theory* (1era ed.). Valencia, Venezuela: Ediciones Universidad de Carabobo.
- Arlot, S., & Celisse, A. (2010). A survey of cross-validation procedures for model selection. *Statistic Surveys*, 4, 40–79. <http://doi.org/10.1214/09-SS054>
- Arón, A. M., & Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 447–466.
- Arranz, P., Torres, J., Cancio, H., & Hernández, F. (1999). Factores de riesgo y de protección en los equipos de tratamiento de los pacientes terminales. *Revista de La Sociedad Española Del Dolor*, 6, 302–311.
- Arrien, J. B. (1991). Objetivo: dismantelar la educación sandinista. *Revista Electrónica Envío*, 118. Recuperado de <http://www.envio.org.ni/articulo/681>

- Arruda, J. E., Weiler, M. D., Valentino, D., Willis, W. G., Rossi, J. S., Stern, R. A., ... Costa, L. (1996). A Guide for Applying Principal Components Analysis and Confirmatory Factor Analysis to Quantitative Electroencephalogram Data. *International Journal of Psychophysiology*, 23(1-2), 63-81.
- Artazcoz, L., Escribá-Agüir, V., & Cortés, I. (2004). Género, trabajos y salud en España. *Gaceta Sanitaria*, 18(Supl.2), 24-35.
- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgment. En H. Guetzkow (Ed.), *Groups, leadership, and men*. Pittsburgh: Carnegie.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2002). Validation of the Maslach Burnout Inventory – General Survey: An Internet study. *Anxiety, Stress, and Coping*, 15, 245-260.
- Balmaceda Vivas, M. (2005). Informe general sobre encuesta de hogares, para medición del empleo, Nicaragua Noviembre 2004. Managua: Instituto Nacional de Información de Desarrollo (INIDE). Recuperado de <http://www.inide.gob.ni/bibliovirtual/publicacion/infemp04.pdf>
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. En E. Barnouw (Ed.), *International encyclopedia of communications* (Vol. 4, pp. 92-96). Nueva York: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: W. H. Freeman.
- Barbero García, M. I., Vila Abad, E., & Holgado Tello, F. P. (2010). *Psicometría*. Madrid: Sanz y Torres.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Barraza Macías, A., Carrasco Soto, R., & Arreola Corral, M. G. (2008). El síndrome de desgaste profesional en las enfermeras del Centro de salud No. 2 de la ciudad de Durango. *Revista Psicología Científica.com*, 10(25). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/sindrome-desgaste-profesional-enfermeras/>
- Barreto, P. E. (1996). *La pedagogía del amor*. Managua: Litografía El Renacimiento.
- Bellman, S., Forster, N., Still, L., & Cooper, C. L. (2003). Gender differences in the use of social support as a moderator of occupational stress. *Stress Medicine*, 19(1), 45-58.
- Belloch, S. L., Renovell, V., Calabuig, J. R., & Gómez, L. (2000). Síndrome de agotamiento profesional en médicos residentes de especialidades médicas hospitalarias. *Anales de Medicina Interna*, 17(3), 118-122.
- Bellou, V. (2010). Organizational culture as a predictor of job satisfaction: the role of gender and age. *Career Development International*, 15(1), 4-19.
- Benevides-Pereira, A. M. T., Moreno-Jiménez, B., & Garrosa-Hernández, E. (2006). Un estudio transcultural acerca de los procesos de estrés y burnout en profesores. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/assetstore/29/53/12/29531210741208208181784980428334920390>
- Berbardi, C. (2006). The sustainability of museum growth: A system dynamics approach. System dynamics conference. In *System dynamics conference*. Nijmegen, Luglio.
- Berntsson, L., Lundberg, U., & Krantz, G. (2006). Gender differences in work-home interplay and symptom perception among Swedish white collar employees. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(12), 1070-1076.
- Berry, J. W. (1969). On cross-cultural comparability. *International Journal of Psychology*, 4, 119-128.
- Berry, J. W., & Kim, U. (1993). The way ahead: From indigenous psychologies to a universal psychology. En U. Kim & J. W. Berry (Eds.), *Indigenous psychologies: Research and*

- experience in cultural context (Cross-Cultural Research and Methodology Series, Vol. 17)* (pp. 277–280). Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Berry, J. W., & Kostovcik, N. (1990). Psychological adaptation of Malaysian students in Canada. En A. H. Othman & W. R. A. Rahman (Eds.), *Psychology and socioeconomic development* (pp. 155–162). Bangi: Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Betancourt, H., Flynn, P. M., & Ormseth, S. R. (2011). Healthcare mistreatment and continuity of cancer screening among Latino and Anglo American women in Southern California. *Women & Health, 51*, 1–24.
- Bocchino, C. C., Hartman, B. W., & Foley, P. F. (2003). The relationship between person–organization congruence, perceived violations of the psychological contract, and occupational stress symptoms. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 55*(4), 203–214.
- Boesch, E. (1996). The seven flaws of cross-cultural psychology. The story of a conversion. *Mind, Culture and Activity, 3*, 2–10.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Nueva York: Wiley.
- Bond, M. H., & Smith, P. B. (1996). Cross-cultural social and organizational psychology. *Annual Review of Psychology, 47*, 205–235.
- Boudon, R. (1986). *Theories of Social Inequality*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Bouman, A. M., Te Brake, H., & Hoogstraten, J. (2002). Significant effects due to rephrasing the Maslach Burnout Inventory's personal accomplishment items. *Psychological Reports, 91*(3), 825–826.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bradley, H. B. (1969). Community-based treatment for young adult offenders. *Crime and Delinquency, 15*(3), 359–370.
- Bray, R. M., Fairbank, J. A., & Marsden, M. E. (1999). Stress and substance use among military women and men. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 25*(2), 239–256.
- Brehm, S. L. (1992). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*, 133–145.
- Brislin, R. W., & Cushner, K. (1990). *Intercultural Interactions: A Practical Guide*. Michigan: SAGE Publications.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Buritica, V., Giraldo, C., Gómez, L. F., & Torres, J. (2003). *Estudio diagnóstico sobre estrés asistencial en el personal de salud del proceso integral de rehabilitación de la Clínica Universitaria Teletón (Tesis de grado)*. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/4436/131098.pdf?sequence=1>
- Buzzeti-Bravo, M. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del colegio de profesores A.G. de Chile (Tesis de grado)*. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Byrne, B. M. (1989). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal, 31*(3), 645–673.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming* (2a ed.). Nueva York: Taylor & Francis.
- Camus, A. (1967). *El extranjero*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cano Portocarrero, S., Castro Artola, F., Kulakova, O. (2009). *Síndrome de burnout en médicos y enfermeras de los hospitales de ciudades Jinotepe y Somoto de Nicaragua (Tesis de grado)*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-León).

- Recuperado de
<http://riul.unanleon.edu.ni:8080/jspui/bitstream/123456789/2401/1/216301.pdf>
- Capilla, R. (2000). El síndrome de burnout o de desgaste profesional. *JANO*, 58(1334), 56–58.
- Carmines, E., & Zeller, R. (1979). *Reliability and Validity Assessment*. USA: SAGE Publications.
- Carrero, V., Soriano, R. M., & Trinidad, A. (2006). *Teoría fundamentada . La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Chacón, F., Vecina, M. L., Barrón, A., & Pául de, M. P. (1999). Burnout en voluntarios que trabajan con pacientes de Sida o cáncer. *Revista Clínica Y Salud*, 10(2), 137–150.
- Chacón Blanco, M. C. (2010). El ser humano como ser cultural. *Innovación Y Experiencias Educativas*, (36). Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_36/M_CRUZ_CHACON_1.pdf
- Chan, D. W., & Hui, E. K. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 15–25.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human services*. Nueva York: Praeger.
- Cherniss, C. (1982). Cultural trends: Political, economic and historical roots of problem. En W. Paine (Ed.), *Job, Stress and burnout: Research, theory, and intervention perspectives*. (pp. 56–70). Beverly Hills: SAGE Publications.
- Cherniss, C. (1985). Stress, burnout and the special services providers. *Special Services in the Schools*, 2(1), 45–61.
- Cherniss, C. (1992). Long-term consequences of burnout: An exploratory study. *Journal of Organizational Behavior*, 13(1), 1–11.
- Cherniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology of burnout. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 135–149). Londres: Taylor & Francis.
- Chien, H., Scherer, M., & Fall, A. (2003). Utilizing the Maslach Burnout Inventory in cross-cultural research. *International Journal of Management*, 20, 3–8.
- Choi, E. S., & Ha, Y. (2009). Work-related stress and risk factors among Korean employees. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 39(4), 549–561.
<http://doi.org/10.4040/jkan.2009.39.4.549>
- Cifre, E., Vera, M., & Signani, F. (2015). Mujeres y hombres en el trabajo: analizando el estrés ocupacional y el bienestar desde una perspectiva de género. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 25(2), 172–191.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2a ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, R., & Segal, A. W. (1991). *Context and Development*. Hillsdale: Erlbaum.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Córdoba, L., Tamayo, J. A., González, M. A., Martínez, M. I., Rosales, A., & Barbato, S. H. (2011). Adaptation and validation of the Maslach Burnout inventory-human services survey in Cali, Colombia. *Colombia Médica*, 42(3), 286–293.
- Cornejo Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, 30(107), 409–426.
- Cornejo Chávez, R., & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación (REICE)*, 5(5), 75–80.
- Costa, P. T., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social*

- Psychology*, 81(2), 322–331.
- Crawford, C. J. (1983). Teorías antropológicas de la cultura y de la personalidad. *Cuadernos de Antropología*, (2), 5–65.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334.
- Cross, S. E., & Markus, H. R. (1993). Gender in thought, belief, and action: a cognitive approach. En A. E. Beall & R. J. Sternberg (Eds.), *The Psychology of Gender* (pp. 55–98). Nueva York: Guilford Press.
- Cuadra, P. A. (1966). El primer personaje de la literatura nicaragüense. *Revista Conservadora Del Pensamiento Centroamericano*, 74, 2–3.
- Cuadra, P. A. (1997). *El nicaragüense*. Managua: Hispamer.
- Cuadra, P. A. (2003a). *Ensayos 1*. (P. J. Solís, Ed.) (1a ed.). Managua: Fundación Vida.
- Cuadra, P. A. (2003b). *Ensayos 2*. (P. X. Solís, Ed.) (1a ed.). Managua: Fundación Vida.
- Cubero Pérez, M., & Santamaría Santigosa, A. (2005). Psicología cultural: una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 23, 15–31.
- Cuche, D. (2007). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- D'Andrade, R. G. (1995). *The development of cognitive anthropology*. Cambridge University Press.
- Da Silva, H., Daniel, E., & Pérez, A. (1999). Estudio del síndrome de desgaste profesional entre los profesionales sanitarios de un hospital general. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 27(5), 310–320.
- Danhof-Pont, M. B., Van Veen, T., & Zitman, F. G. (2011). Biomarkers in burnout: a systematic review. *Journal of Psychosomatic Research*, 70(6), 505–524.
- Densten, I. (2001). Re-thinking burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 22(8), 833–840.
- Díaz Bambula, F., López Sánchez, A. M., & Varela Arévalo, M. T. (2012). Factores asociados al síndrome de burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(1), 217–227.
- Domínguez Espinoza, A. (Ed.). (2011). *Lecturas introductorias a la psicología cultural, transcultural y etnopsicología*. México: Universidad Iberoamericana.
- Duarte, J., Bos, M. S., & Moreno, M. (2010). Los docentes, las escuelas y los aprendizajes escolares en América Latina: un estudio regional usando la base de datos del SERCE [Nota Técnica N° 8]. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: a social-role interpretation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Easlea, B. (1986). The masculine image of science with special reference to physics: how much does gender really matter? En J. Harding (Ed.), *Perspectives on Gender and Science* (pp. 132–158). Filadelfia: Falmer.
- Eckensberger, L. (1990). From cross-cultural psychology to cultural psychology. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 12(1), 37–52.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burnout: stages of disillusionment in the helping profession*. Nueva York: Human Sciences Press.
- Equipo Envío. (1994). La familia nicaragüense en proceso de cambio. *Revista Electrónica Envío*, (32). Recuperado de <http://www.envio.org.ni/articulo/419>
- Escalante, E. (2011). Revisitando la crítica a la teoría fundamentada (Grounded Theory). *Poliantea*, 18(4), 11–16.
- Esgueva Gómez, A. (2006). *Nicaragua en los documentos. Tomo I 1523-1857*. Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica (IHNCA) - Universidad Centroamericana

- (UCA). Recuperado de <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es>
- Esteban-Guitart, M. (2013). *Principios y aplicaciones de la psicología cultural: una aplicación Vygotskiana*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Esteras, J., Chorot, P., & Sandín, B. (2014). Predicción del Burnout en los docentes: papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología Y Psicología Clínica*, 19(2), 79–92.
- Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti (Ed.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.
- European Agency for Safety and Health at Work (EU-OSHA). (2014). *New risks and trends in the safety and health of women at work*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evans, B., & Fischer, D. (1993). The nature of burnout: A study of the three-factor model of burnout in human service and non-human service samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66(1), 29–38.
- Extremera, N., Rey, L., & Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud: análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, (100), 43–54.
- Farber, B. A. (2000). Introduction: Understanding and treating burnout in a changing culture. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 589–594.
- Faúndez, V. E., & Gil-Monte, P. R. (2008). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en trabajadores de servicios en Chile. *Informació Psicológica*, (91–92), 43–52.
- Fernandes, C. F. V., Kumar, S., & Mekoth, N. (2009). Gender differences in stress among bank officers of private public sectors. ICFAI. *Journal of Organizational Behavior*, 8(2), 63–69.
- Fernández Collado, C., & Dahnke Gordon, L. (1986). *La comunicación humana ciencia social*. México: McGraw-Hill.
- Fernández-Ballesteros, R. (2011). *Evaluación psicológica: conceptos, métodos y estudio de casos*. Madrid: Pirámide.
- Figueiredo-Ferraz, H., Cardona, S., & Gil-Monte, P. R. (2009). Desgaste psíquico y problemas de salud en estudiantes de psicología. *Psicología Em Estudio*, 14(2), 349–353.
- Fisher, C., & Lovell, A. (2003). *Business ethics and values*. Boston: Prentice Hall.
- Fiske, D. W., & Shweder, R. A. (Eds.). (1986). *Metatheory in social science: Pluralisms and subjectivities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Flynn, P. M., Betancourt, H., Garberoglio, C., Regts, G. J., Kinworthy, K. M., & Northington, D. J. (2015). Attributions and emotions regarding health care mistreatment impact continuity of care among Latino and Anglo American women. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 21(4), 593–603.
- Foro Educativo Nicaragüense (EDUQUEMOS). (2014). *Calidad y Equidad para el Desarrollo Humano: Informe de Progreso Educativo Nicaragua*. Managua: Fundación Telefónica. Recuperado de <http://www.unfpa.org.ni/wpcontent/uploads/2014/11/Informe-Nic-2014.pdf>
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
- Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1980). *Burnout: The high cost of high achievement*. Nueva York: Doubleday.
- Gabassi, P. G., Cervai, S., Rozbowsky, P., Semeraro, A., & Gregori, D. (2002). Burnout syndrome in the helping professions. *Psychological Reports*, 90(1), 309–314.
- Gadamer, H. G. (1997). El mito en la época de la ciencia. En *Mito y razón*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Galanakis, M., Stalikas, A., Kallia, H., Karagianni, C., & Karela, C. (2009). Gender differences in experiencing occupational stress: the role of age, education and marital status. *Stress and Health*, 25(5), 397–404.
- García, M., Sáez, M. C., & Llor, B. (2000). Burnout, satisfacción laboral y bienestar en personal sanitario de salud mental. *Revista de Psicología Del Trabajo Y de Las Organizaciones*, 16(2), 215–228.
- García Izquierdo, M., Llor, B., & Sáez, C. (1994). Estudios de dos medidas de burnout en personal sanitario. *Anales de PsiquiatríaPsiquiatría*, 10(5), 180–184.
- Garrosa-Hernández, E., & Gálvez-Herrer, M. (2013). Género y salud laboral. En B. Moreno-Jiménez & E. Garrosa-Hernández (Eds.), *Salud laboral. Riesgos laborales psicosociales y bienestar laboral* (pp. 67–82). Madrid: Pirámide.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266–275.
- Gill, S., Stockard, J., Johnson, M., & Williams, S. (1987). Measuring gender differences: the expressive dimension and critique of androgyny scales. *Sex Roles*, 17(7), 375–400.
- Gil-Monte, P. R. (1994). *El síndrome de burnout: un modelo multicausal de antecedentes y consecuentes en profesionales de enfermería (Tesis doctoral)*. Universidad de La Laguna.
- Gil-Monte, P. R. (2005a). *El síndrome de quemarse por el trabajo (“burnout”): Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. R. (2005b). Factorial validity of the Maslach Burnout Inventory (MBI-HSS) among Spanish professionals. *Revista de Saúde Pública*, 39(12), 1–8.
- Gil-Monte, P. R., & Moreno-Jiménez, B. (Eds.). (2007). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): grupos profesionales de riesgo*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1999a). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261–268.
- Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1999b). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 11(2), 679–689.
- Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) según el MBI-HSS en España. *Revista de Psicología Del Trabajo Y de Las Organizaciones*, 16(2), 135–149.
- Gil-Monte, P. R., Peiró, J. M., & Valcárcel, P. (1998). A model of burnout process development: An alternative from appraisal models of stress. *Comportamento Organizacional E Gestão*, 4(1), 165–179.
- Gil-Monte, P. R., Valcárcel, P., & Zornoza, A. (1995). Role stress: Burnout antecedent in nursing professionals. En J. M. Peiró, F. Prieto, J. Meliá, & O. Luque (Eds.), *Work and Organizational Psychology: European contributions of the nineties* (pp. 77–87). Hove, Erlbaum, Inglaterra: Taylor & Francis.
- Gilmore, D. D. (1994). *Hacerse hombre: concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Glaser, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. (1999). The Future of Grounded Theory. *Qualitative Health Research*, 9(6), 836–845.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Golembiewski, R., Boudreau, R. A., Munzenrider, R. F., & Luo, H. (1996). *Global burnout: a*

- worldwide pandemic explored by the phase model*. Londres: JAI Press Inc.
- Golembiewski, R., Munzenrider, R., & Carter, M. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariants. Critical issues in OD research and praxis. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19(4), 461–481.
- Golembiewski, R. T., Scherb, K., & Boudreau, A. (1993). Burnout in Cross-national Settings: generic and model-Specific Perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent developments in Theory and Research*. Londres: Taylor & Francis.
- Gómez Santibáñez, G. (2009). *Globalización y religiosidad en Nicaragua*. Nicaragua: Centro Interuniversitario de Estudios Latinoamericanos y Caribeños (CIELAC).
- González di Pierro, C. (2012). Caracterización del concepto cultura en la didáctica de las lenguas. *Cartaphilus: Revista de Investigación Y Crítica Estética*, 10, 84–108.
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Lloret-Segura, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 165–174.
- Gouveia, V. V., Andrade, J. M., Milfont, T. L., Queiroga, F., & Santos, W. S. (2003). Dimensões normativas do individualismo e coletivismo: É suficiente a dicotomia pessoal vs. social? *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 16(2), 223–234.
- Grad, H., & Vergara, A. I. (2003). Cuestiones metodológicas en la investigación transcultural. *Boletín de Psicología*, (77), 71–107.
- Grajales, T. (2000). Estudio de validación factorial del Maslach Burnout Inventory versión española en una población de profesionales mexicanos. *Línea de Investigación: Instrumentos de Medición*. Recuperado de <http://tgrajales.net/mbivalidez.pdf>
- Grau, A., Flichtentrei, D., Suñer, R., Prats, M., & Braga, F. (2009). Influencia de factores personales, profesionales y transnacionales en el síndrome de burnout en personal sanitario hispanoamericano y español (2007). *Revista Española de Salud Pública*, 83(2), 215–230.
- Guerrero, P. (2005). “Construcción de identidad y sentido del trabajo en profesores de sectores populares.” *XVIII Encuentro de Investigadores En Educación*. CPEIP.
- Guerrero Jiménez, B. (1999). Religiones populares e identidad cultural en el norte grande de Chile. *Revista Ciencias Sociales*, (9), 53–65.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2014). *Multivariate Data Analysis* (7a ed.). Estados Unidos: Pearson.
- Halbesleben, J. R. B., & Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: Investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work and Stress*, 19(3), 208–220.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Nueva York: Anchor.
- Hall, J. A. (1984). *Nonverbal sex differences: communication, accuracy and expressive style*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Han, S., Northoff, G., Vogeley, K., Wexler, B. E., Kitayama, S., & Varnum, M. E. W. (2013). A cultural neuroscience approach to the biosocial nature of the human brain. *Annual Review of Psychology*, 64, 335–359.
- Harré, R. (Ed.). (1976). *Life sentences. Aspects of the social role of language*. Londres: Wiley.
- Harrison, W. D. (1983). A social competence model of burnout. En B. A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human services professions* (2a ed., Vol. 1985, pp. 29–39). Nueva York: Pergamon Press.
- Hart, J. L., & Cress, C. M. (2008). Are women faculty just “worrywarts?” Accounting for gender differences in self-reported stress. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 17(1–2), 175–193.

- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach*. Nueva York: The Guilford Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). México: McGraw-Hill.
- Herskovits, M. J. (1981). *El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural*. México: Fondo de cultura económica.
- Hoffman, R. M., Borders, L. D., & Hattie, J. A. (2000). Reconceptualizing femininity and masculinity: From gender roles to gender self-confidence. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(4).
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Londres: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (1998). *Masculinity and Femininity: The Taboo Dimension of National Cultures*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Hofstede, G. (2006). What did GLOBE really measure? Researchers' minds versus respondents' minds. *Journal of International Business Studies*, 37(6), 882–896.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (Eds.). (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Huck, S. W. (2012). *Reading Statistic and Research*. Boston: Pearson.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas (IEEPP). (2011). Inversión en infraestructuras en escuelas públicas de primaria y secundaria en Nicaragua. Serie Políticas Públicas #3. Managua: IEEPP.
- Jahoda, G. (1986). Nature, culture and social psychology. *European Journal of Social Psychology*, 16(1), 17–30.
- Jaik Dipp, A., Villanueva Gutiérrez, R., García Salas, M. A., & Tena Flores, J. A. (2011). Valoración del desempeño docente y presencia de burnout en maestros de educación superior. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, (21), 65–80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3931314>
- Janis, I. L. (1971). Groupthink. *Psychology Today*, 5(6), 43–46.
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come [Los métodos de investigación mixtos: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado]. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Johnson, J. V., & Hall, B. M. (1988). Job strain, work place social support and cardiovascular disease: A cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health*, 78(10), 1338–1342.
- Jöreskog, K. G. (1973). A General Method for Estimating a Linear Structural Equation System. En A. S. Goldberger & O. D. Duncan (Eds.), *Structural Equation Models in the Social Sciences* (pp. 85–112). Nueva York: Academic Press.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1989). *LISREL 7, a guide to the program and applications*. Chicago: SPSS Publications.
- Jose, P. E. (2013). *Doing statistical mediation and moderation*. Nueva York: The Guilford

- Press.
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35(4), 401–415.
- Kalliath, T. J., O'Driscoll, M. P., Gillespie, D. F., & Bluedorn, A. C. (2000). A test of the Maslach Burnout Inventory in three samples of healthcare professionals. *Work and Stress*, 14(1), 35–50.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–308.
- Keesing, R. (1993). Teorías de la cultura. En *Lecturas de Antropología Social y Cultural* (pp. 51–82). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Keeton, K., Fenner, D. E., Johnson, T. R., & Hayward, R. A. (2007). Predictors of physician career satisfaction, work-life balance, and burnout. *American Journal of Obstetrics & Gynecology*, 109(4), 949–955.
- Kim, U. (1995). Psychology, science and culture: Cross-cultural analysis of national psychologies. *International Journal of Psychology*, 30(6), 663–679.
- Kinloch Tijerino, F. (2005). *Historia de Nicaragua* (4th ed.). Managua: IHNCA, UCA.
- Kitayama, S., & Cohen, D. (Eds.). (2007). *Handbook of Cultural Psychology*. Nueva York: The Guilford Press.
- Knight, G. P., Virdin, L. M., Ocampo, K. A., & Roosa, M. (1994). An examination of the cross-ethnic equivalence of measures of negative life events and the mental health among Hispanic and Anglo American children. *American Journal of Community Psychology*, 22(6), 767–783.
- Kornblit, A. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Argentina: Biblogs.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work and Stress*, 19(3), 192–207.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture*. Nueva York: Meridian Books.
- Kulakova, O. (2008). *Desgaste profesional (burnout) en los profesionales de enfermería asistencial de los hospitales públicos del Occidente de Nicaragua (Tesis de maestría)*. Recuperado de <http://riul.unanleon.edu.ni:8080/jspui/retrieve/782>
- Laca, F. A., & Mejía, J. L. (2005). Burnout, Bienestar subjetivo y Patrones de decisión en maestros mexicanos. *Revista de Psicología Social Y Personalidad*, 21(2), 117–132.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1993). A further examination of managerial burnout: Toward an integrate model. *Journal of Organizational Behavior*, 14(1), 3–20.
- Leiter, M. P. (1988). Burnout as a function of communication patterns: A study of a multidisciplinary mental health team. *Group and Organization Studies*, 13(1), 111–128.
- Leiter, M. P. (1990). The impact of family resources, control coping, and skill utilization on the development of burnout: A longitudinal study. *Human Relations*, 43(11), 1067–1083.
- Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behavior*, 12(2), 123–144.
- Leiter, M. P. (1992). Burnout as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Work and Stress*, 6(2), 107–115.
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 237–250). Londres: Taylor & Francis.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment of burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9(4), 297–308.
- Licqurish, S., & Seibold, C. (2011). Applying a contemporary grounded theory methodology. *Nurse Researcher*, 18(4), 11–16.
- Liu, C., Spector, P. E., & Shi, L. (2008). Use of both qualitative and quantitative approaches to study job stress in different gender and occupational groups. *Journal of Occupational*

- Health Psychology*, 13(4), 357–370.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151–1169.
- Loosemore, M., & Waters, T. (2004). Gender differences in occupational stress among professionals in the construction industry. *Journal of Management in Engineering*, 20(3), 126–132.
- López, J. (1996). El desgaste ocupacional en el personal sanitario que trabaja con enfermeros afectados por el virus de la inmunodeficiencia humana. *Folia Neuropsiquiátrica*, 31, 39–55.
- López Sáez, M., & Bustillos, A. (2008). Eficacia del uso de tácticas de influencia social en la propaganda de marketing social. *Revista de Psicología Social*, 23(1), 17–28.
- Lourel, M., & Gueguen, N. (2007). A meta-analysis of job burnout using the MBI scales. *Encephale*, 33(6), 947–953.
- Lucio Gil, R. (2008). *La Cuestión Docente: Nicaragua, desde el pasado y el presente hacia el futuro* (1a ed.). Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Lushington, K., & Guiseppa, L. (2001). Are counselling students stressed?. A cross-cultural comparison of burnout in Australian, Singaporean and Hong Kong counselling students. *Asian Journal of Counselling*, 8, 209–232.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84–99.
- Magnusson, C. (2009). Gender, occupational prestige, and wages: a test of devaluation theory. *European Sociological Review*, 25(1), 87–101.
- Makhbul, Z. M., & Hasun, F. M. (2011). Gender responses to stress outcomes. *Journal of Global Management*, 1(1), 47–55.
- Mann-Feder, V., & Savicki, V. (2003). Burnout in Anglophone and Francophone child and youth workers in Canada: a cross-cultural comparison. *Child & Youth Care Forum*, 32(6), 337–354.
- Manzano, G. (2001). Estrés crónico laboral asistencial (burnout) en las administraciones públicas. *Dirección, Organización Y Administración de Empresa*, (25), 148–159. Recuperado de <http://www.revistadyo.com/index.php/dyo/article/view/230/230>
- Manzano, G., & Ramos, F. (1999). Estrés diario, Variables de personalidad y síndrome de Burnout: Relaciones de Causalidad. En F. Ramos (Ed.), *El Síndrome de Burnout* (pp. 135–153). Madrid: UNED-FUE.
- Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Culture and self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First and higher-order factor models and their invariance across groups. *Psychological Bulletin*, 97(3), 562–582.
- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Viltre de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.
- Martínez Arias, M. R., Hernández-Lloreda, M. J., & Hernández-Lloreda, M. V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent developments in Theory and Research* (pp. 19–32). Londres: Taylor & Francis.
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el Burnout. *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 37–43.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981a). *MBI: Maslach Burnout Inventory Manual* (1a ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Maslach, C., & Jackson, S. (1981b). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1982). Burnout: a social psychological analysis. En J. W. Jones (Ed.), *The burnout syndrome: current research, theory and interventions*. (pp. 30–53). Park Ridge, Illinois: London House Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *MBI: Maslach Burnout Inventory Manual* (2a ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3a ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 1–16). Washington D.C.: Taylor & Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422.
- Mayer, B. (2000). *The dynamics of conflict resolution. A practitioner's guide*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- McGrath, J. E. (1976). Stress and behavior in organizations. En M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1351–1395). Chicago: Rand McNally.
- Meda-Lara, R. M., Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Muñoz, A., Morante-Benadero, E., & Ortiz-Viveros, G. R. (2008). Análisis factorial confirmatorio del MBIHSS en una muestra de psicólogos mexicanos. *Psicología Y Salud*, 18, 107–116.
- Meyers, L. S., Gamst, G. C., & Guarino, A. J. (2013a). *Performing data analysis using IBM SPSS*. Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2013b). *Applied Multivariate Research Design and Interpretation* (2a ed.). Estados Unidos: SAGE Publications.
- Meyers-Levy, J. (1988). The Influence of Sex Roles on Judgment. *Journal of Consumer Research*, 14(4), 522–530.
- Ministerio de Educación (MINED). (2011). *Plan Estratégico de Educación 2011-2015*. Managua: Fonfo para la infancia de las Naciones Unidas (UNICEF).
- Miño Sepúlveda, A. (2012). Clima organizacional y estrés laboral asistencial (Burnout) en profesores de enseñanza media: Un estudio correlacional. *Revista Psicología Científica.com*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/burnout-profesores-ensenanza-media/>
- Misra, G., & Gergen, K. J. (1993). On the place of culture in psychological science. *International Journal of Psychology*, 28(2), 225–243.
- Montesdeoca, D., Rodríguez, F., Pou, L., & Montesdeoca, M. J. (1997). El medio laboral y la salud mental (II): estrés, Burnout y drogodependencias. Una propuesta preventiva. *Psiquis*, 18(3), 105–114.
- Montt, M., & Rehner, J. (2012). Documentos de Trabajo en Estudios Asiáticos No. 8: “Distancia cultural” entre América Latina y Asia – reflexiones sobre el uso y utilidad de dimensiones culturales. Centros de Estudios Asiáticos UC (CEAUC). Recuperado de http://www7.uc.cl/ceauc/papers/DT8_Rehner_Montt.pdf
- Morash, M., Kwak, D.-H., & Haarr, R. (2006). Gender differences in the predictors of police stress. *Policing*, 29(3), 541–563.
- Moreno-Jiménez, B., Bustos, R., Matallana, A., & Miralles, T. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de Psicología Del Trabajo Y de Las Organizaciones*, 13(2), 185–207.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa-Hernández, E., Benavides-Pereira, A., & Gálvez-Herrer, M. (2003). Estudios transculturales del burnout: Los estudios transculturales Brasil-España.

- Revista Colombia de Psicología*, 12, 9–18.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa-Hernández, E., Gálvez-Herrer, M., González Gutiérrez, J. L., & Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). Evaluation of Burnout in teachers. Comparison tools: CBP-R and MBI-ED. *Psicología Em Estudo*, 7(1), 11–19.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa-Hernández, E., & González Gutiérrez, J. L. (2000a). El desgaste profesional de enfermería. Desarrollo y validación factorial del CDPE. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 3(1), 18–28.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa-Hernández, E., & González Gutiérrez, J. L. (2000b). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología Del Trabajo Y de Las Organizaciones*, 16(1), 331–349.
- Moreno-Jiménez, B., Oliver, C., & Aragonese, A. (1993). *Configuración específica del estrés laboral asistencial en el profesorado de educación media*. Centro Nacional de Educación Educativa. (No publicado).
- Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Muñoz, A., Garrosa-Hernández, E., & Morante-Benadero, M. E. (2005). Antecedentes organizacionales del acoso psicológico en el trabajo: un estudio exploratorio. *Psicothema*, 17(4), 648–653.
- Muhammad, J. (2005). Burnout among Canadian and Chinese employees: a cross-cultural study. *European Management Review*, 2, 224–230.
- Muñiz, J. (2012). Perspectivas Actuales y Retos Futuros de la Evaluación Psicológica. En C. Zuñiga Rivas (Ed.), *Psicología, Sociedad y Equidad: Aportes y Desafíos*. Santiago de Chile: Ed. Salesianos Impresores S.A.
- Muñiz, J., & Hambleton, R. K. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de tests. *Papeles Del Psicólogo*, 66, 63–70.
- Muñoz, B. (2005). *Modelos culturales: Teoría sociopolítica de la cultura*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Murgui, S., & Jiménez, T. I. (2013). Efecto de supresión y mediación en el contexto de la intervención psicosocial: Diferencias, similitudes y ejemplos. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 55–59.
- Murillo, F. J. (2005). La investigación en eficacia y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación (REICE)*, 3(2), 1–8.
- Näslund-Hadley, E., Meza, D., Arcia, G., Rápalo, R., & Rondón, C. (2012). *Educación en Nicaragua: Retos y oportunidades*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo (BID)-División de Educación (SCL/EDU). Recuperado de <http://www.iadb.org/wmsfiles/products/publications/documents/37102824.pdf>
- National Institute for Occupational Safety and Health (NIOSH). (2014). Women's safety and health issues at work. Recuperado de <http://www.cdc.gov/niosh/topics/women/>
- Neira, H. (1997). *Hacia la tercera mitad. Perú XVI-XX. Ensayos de Relectura Herética*. Lima: Fondo Editorial Sidea.
- Newcomb, T. (1964). *Manual de Psicología Social*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Nisbett, R. (2003). *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently... and Why*. Nueva York: The Free Press.
- Nunally, J. C. (1967). *Psychometric Theory* (1a. ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Nunally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2a ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Nunally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3a ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los años noventa: presiones de cambio y evolución en la cultura docente. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 455–518). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Oakes, P. J., Haslam, S. A., & Turner, J. C. (1998). The role of prototypicality in group influence and cohesion: Contextual variation in the graded structure of social categories. En S. Worchel, J. F. Morales, D. Paez, & J. C. Deschamps (Eds.), *Social identity: International perspectives*. Londres: SAGE Publications.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH). (2006). Documento de Trabajo N°1: Sistema de medición de la calidad de la educación SIMCE: balance crítico y proyecciones imprescindibles. Recuperado de [http://www.opech.cl/inv/documentos_trabajo/Doc_Trab_SIMCE_Final\[1\]-1.pdf](http://www.opech.cl/inv/documentos_trabajo/Doc_Trab_SIMCE_Final[1]-1.pdf)
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH). (2008). Documento de Trabajo N°5: Tensiones en la profesión docente y sus políticas de desarrollo. Recuperado de http://www.opech.cl/inv/documentos_trabajo/Doc_Trab05_Tensiones_de_la_profesion_Docente.pdf
- OCEANO. (2006). *Enciclopedia de Nicaragua Volumen 1*. Barcelona, España: MMIII Editorial OCEANO.
- Olivar, C., González, S., & Martínez, M. M. (1999). Factores relacionados con la satisfacción laboral y el desgaste profesional en los médicos de atención primaria de Asturias. *Atención Primaria*, 24(6), 352–359.
- Olivé, L. (1995). *Racionalidad epistémica* (Vol. 9). Madrid: Trotta-CSIC.
- Olivé, L. (2000). *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y la tecnología*. México: UNAM y Editorial Paidós.
- Olivé, L. (2006). *Como acercarse a la filosofía/ How to Approach Philosophy* (2a ed.). México: Editorial Limusa S.A.
- Olmedo, M., Santed, M. A., Jiménez, R., & Gómez, M. D. (2001). El síndrome de burnout: variables laborales, personales y psicopatológicas asociadas. *Psiquis*, 22(3), 117–129.
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. (2006). The validity issue in Mixed Research. *Research in the schools. Mid-South Educational Research Association*, 13(1), 48–63.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2006). Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures. *The Qualitative Report*, 11(3), 474–498. Recuperado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-3/onwuegbuzie.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (UNESCO-LLECE). (2008). *Informe del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. UNESCO-LLECE.
- Parker, C. (2012). *Religión, política y cultura en América Latina: Nuevas miradas*. Santiago de Chile: Instituto de Estudios Avanzados Universidad de Santiago de Chile.
- Pearson, K. (1896). Mathematical contributions to the mathematical theory of evolution. III Regression, heredity, and panmixia. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 187, 253–318.
- Peeters, M. A., & Rutte, C. G. (2005). Time management behavior as a moderator for the job demand-control interaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(1), 64–75.
- Pérez Quevedo, M. T. (2012). Propiedades psicométricas del cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo. *Revista "Jang,"* 1(1). Recuperado de <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/JANG/article/view/487>
- Perlman, B., & Hartman, A. E. (1982). Burnout: summary and future research. *Human Relations*, 35(4), 283–305.
- Petersen, T., & Saporta, I. (2004). The opportunity structure for discrimination. *American Journal of Sociology*, 109(4), 852–902.
- Pines, A. (1983). On burnout and the buffering effects of social support. En B. A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human services professions* (2a., pp. 155–174). Nueva York: Pergamon Press.

- Pines, A. (1993). Burnout: An existencial perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent developments in Theory and Research* (pp. 33–51). Londres: Taylor & Francis.
- Pines, A. (1996). *Couple burnout: Causes and cures*. Londres: Routledge.
- Pines, A. (2004). Adult attachment styles and their relationships to burnout: a preliminary, cross-cultural investigation. *Work and Stress*, 18(1), 66–80.
- Pines, A., & Aronson, E. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. Nueva York: Free Press.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Nueva York: The Free Press.
- Plaisier, I., Bruijn de, J. G. M., Graaf de, R., Ten Have, M., Beekman, A. T., & Penninx, B. W. (2007). The contribution of working conditions and social support to the onset of depressive and anxiety disorders among male and female employees. *Social Science & Medicine*, 64(2), 401–410.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2002). *El desarrollo humano en Nicaragua 2002: Las condiciones de la esperanza* (1a ed.). Managua: PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2013). *Plan Nacional de Desarrollo Humano 2012-2016*. Managua. Recuperado de http://www.ni.undp.org/content/nicaragua/es/home/library/mdg/publication_1.html
- Preiss, D., & Peña, T. E. (2011). Psicología cultural: una disciplina necesaria. *Revista de Estudios Sociales*, (40), 136–141.
- Price, D. M., & Murphy, P. A. (1984). Staff burnout in the perspective of grief theory. *Death Education*, 8(1), 47–58.
- Prieto, L., Robles, E., Salazar, L. M., & Daniel, E. (2002). Burnout en médicos de atención primaria de la Provincia de Cáceres. *Atención Primaria*, 29(5), 294–302.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29–49. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf
- Puac Cano, R. Y. (2011). *Síndrome de burnout en los enfermeros/as profesionales del hospital regional de occidente, Quetzaltenango Guatemala (Tesis de maestría)*. Recuperado de <http://biblioteca.umg.edu.gt/digital/46305.pdf>
- Quiroga, V., & Brunet, M. (2008). *El síndrome de burnout en los trabajadores de enfermería de hospitales públicos. Memorias de las XV Jornadas de Investigación. Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires, Argentina.
- Ramírez, S. (1995). *Un baile de máscaras*. México: Hispánica.
- Ratto Dattoli, A., García Pérez, R. C., Silva, M. I., & González, M. S. (2015). El síndrome de quemarse por el trabajo y factores psicosociales en docentes de primaria de la ciudad de Montevideo. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 273–281.
- Redondo, J., & Descouvieres, C. (2004). *Equidad y calidad de la Educación en Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Vice-Rectoría de Investigación, Facultad de Ciencias Sociales.
- Reevy, G. M., & Maslach, C. (2001). Use of social support: Gender and personality differences. *Sex Roles*, 44(7/8), 437–459.
- Reyes, L., & Cornejo Chávez, R. (2008). La cuestión docente en América Latina: el caso chileno. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE. Recuperado de http://www.opech.cl/inv/investigaciones/FLAPE_FINAL_Y_ENVIADO.pdf
- Richardsen, A. M., & Martinussen, M. (2004). The Maslach Burnout Inventory: Factorial validity and consistency across occupational groups in Norway. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 377–384.
- Robalino Campos, M., & Körner, A. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente:*

- estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: Oficinas Regionales de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC)/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>
- Robayo Tamayo, M., & Tôrres Tróccoli, B. (2009). Construção e validação fatorial da Escala de Caracterização do Burnout (ECB). *Estudos de Psicologia*, 14(3), 213–221.
- Rodríguez Martínez, P. (2007). La teoría fundamentada: un plan metodológico para respetar la naturaleza del mundo empírico. *Praxis Sociológica*, 12, 137–172.
- Roja, S. U., Ocaña, J. I., & Gil-Monte, P. R. (2007). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (SQT)(burnout) en maestros mexicanos, (91–92), 53–63.
- Rojas-Méndez, J. I., Coutiño-Hill, V., Bhagat, R. S., & South Moustafa, K. (2008). Evaluación del individualismo y colectivismo horizontal y vertical en la sociedad chilena. *Multidisciplinary Business Review*, 1(1), 36–48.
- Román Hernández, J. (2003). Estrés y burnout en profesionales de la salud de los niveles primario y secundario de atención. *Revista Cubana de Salud Pública*, 29(2), 103–110.
- Ros, M., & Gómez, A. (1997). Valores personales individualistas y colectivistas y su relación con la autoestima colectiva. *Revista de Psicología Social*, 12(2), 179–198.
- Salanova, M., Peiró, J. M., & Schaufeli, W. B. (2002). Self-efficacy specificity and Burnout among Information Technology Workers: An extension of the Job Demands-Control Model. *Journal on Work and Organizational Psychology*, 11(1), 1–25.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., & Grau, R. (2000). Desde el “burnout” al “engagement”: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología Del Trabajo Y de Las Organizaciones*, 16(2), 117–134.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Sarason, S. B. (1985). *Caring and Compassion in Clinical Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Savicki, V. (2002). *Burnout across thirteen cultures: stress and coping in child and youth care workers*. Londres: Praeger.
- Schaufeli, W. B. (2005). Burnout en profesores: Una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología Del Trabajo Y de Las Organizaciones*, 21(1), 15–35.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2002). Burnout: an overview of 25 years of research and theorizing. En *Handbook of work and health psychology* (2a ed., pp. 383–429). West Sussex: Wiley.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Filadelfia: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., & Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology & Health*, 16(5), 501–510.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. (1996). The MBI-General Survey. In C. Maslach, S. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *Maslach Burnout Inventory Manual* (3a ed., pp. 19–26). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schutte, N., Toppinen, S., Kalimo, R., & Schaufeli, W. B. (2000). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(1), 53–66.
- Schwab, R. (1986). Burnout in education. En C. Maslach & S. Jackson (Eds.), *Maslach Burnout Inventory Manual* (pp. 18–22). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(1), 60–74.
- Schwartz, M. S., & Will, G. T. (1953). Low morale and mutual withdrawal on a mental hospital ward. *Psychiatry*, 16, 337–353.
- Schwartz, S. H. (1990). Individualism-collectivism: Critique and proposed refinements. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21(2), 139–157.
- Schwartz, S. H. (1994). Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values. En U. Kim, H. Triandis, S. Kagitçibasi, C. Choi, & Y. Yoon (Eds.), *Individualism and Collectivism: Theory, Method and Applications* (pp. 85–119). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Schwartz, S. H., & Huismans, S. (1995). Value priorities and religiosity in four western religions. *Social Psychology Quarterly*, 58(2), 88–107.
- Schwartz, S. H., & Sagiv, L. (1995). Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26(1), 92–116.
- Sciolla, L. (2001). “Familismo.” *Il Mulino*, L(369), 653.
- Sears, D. (1986). College sophomores in the laboratory: Influences of a narrow data base on social psychology’s view of human nature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 515–530.
- Serrano Sánchez, J. A. (2007). *Filosofía actual en perspectiva latinoamericana*. Bogotá: San Pablo Universidad Pedagógica Nacional.
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. En C. L. Cooper & I. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 25–48). Nueva York: Wiley.
- Shirom, A. (2009). Acerca de la validez del constructo, predictores y consecuencias del burnout en el lugar de trabajo. *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 44–54.
- Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13(2), 176–200.
- Shirom, A., & Shmuel, M. (2002). Burnout and Health: Current Knowledge and Future. *Research Directions*. Recuperado de http://reanati.tau.ac.il/faculty/shirom_arie.htm
- Shweder, R. A. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Smith, P. B., & Fischer, R. (2008). Acquiescence, extreme response bias and culture: A multilevel analysis. En F. J. R. van de Vijver, D. A. van Hemert, & Y. H. Poortinga (Eds.), *Multilevel analysis of individuals and cultures* (pp. 285–314). Nueva York: Taylor & Francis.
- Staats, A. W. (1983). *Psychology’s crisis of disunity: Philosophy and method for a unified science*. Nueva York: Praeger.
- Steiger, J. H., & Lind, J. C. (1980). Statistically based tests for the numbers of factors. En *Annual meeting of the Psychometric Society*. Iowa, IA.
- Stenlund, T., Ahlgren, C., Lindahl, B., Burell, G., Knutsson, A., Stegmayr, B., & Birgander, L. S. (2007). Patients with burnout in relation to gender and a general population. *Scandinavian Journal of Public Health*, 35(5), 516–523.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. En S. Worchel & W. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall.

- Tapia, M. C. (2007). *El nicaragüense: su magia y su encanto*. Managua: PAVSA.
- Taylor, M. C., & Hall, J. A. (1982). Psychological Androgyny: Theories, Methods, and Conclusions. *Psychological Bulletin*, 92(2), 347–366.
- Thompson, B. M., Kirk, A., & Brown, D. (2005). Work based support, emotional exhaustion, and spillover of work stress to the family environment: A study of police-women. *Stress and Health*, 21(3), 199–207.
- Thompson, M. S., Page, S. L., & Cooper, C. L. (1993). A test of Caver and Scheier's self-control model of stress in exploring burnout among mental health nurses. *Stress Medicine*, 9(4), 221–235.
- Tinelli, G. (2016). *La cultura política del sandinismo: nacimiento, desarrollo y realineamiento de una anomalía política centroamericana (Tesis Doctoral)*. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/38007/1/T37309.pdf>
- Tisiotti, P. V., & Parquet, C. A. (2007). Prevalencia y dimensiones del burnout en profesionales de una escuela diferencial de la Ciudad de Corrientes. *Revista de Posgrado de La Via Cátedra de Medicina*, 172, 4–7.
- Tomei, G., Cinti, M. E., Palitti, T., Rosati, M. V., Tria, M., Monti, C., ... Fioravanti, M. (2008). L'evidenza scientifica in medicina del lavoro: studio meta-analitico sulla sindrome del burnout. *La Medicina Del Lavoro*, 99(5), 327–351.
- Torreveiano, M. (2008). Conflicto de racionalidades: perspectiva filosófica. En L. Feito (Ed.), *El conflicto de racionalidades*. Madrid: Universidad Pontificia.
- Triandis, H. (1994). *Culture and Social Behavior*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Triandis, H. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Triandis, H. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist*, 51(4), 407–415.
- Triandis, H. (1999). Cross-cultural psychology. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 127–143.
- Triandis, H. (2001). Individualism-Collectivism and Personality. *Journal of Personality*, 69(6), 907–924.
- Triandis, H. (2002). Subjective Culture. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(2). <http://doi.org/10.9707/2307-0919.1021>
- Triandis, H., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asai, M., & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), 323–338.
- Triandis, H., Malpass, R., & Davidson, A. (1973). Psychology and culture. *Annual Review of Psychology*, 24(1), 355–378.
- Triandis, H., McCusker, C., & Hui, C. H. (1990). Multimethod probes of individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 1006–1020.
- Triandis, H., Vassiliou, V., & Vassiliou, G. (1972). *The analysis of objective culture*. Nueva York: Wiley.
- Trinidad Requena, A., Carrero Planes, V., & Soriano Miras, R. (2006). *Teoría fundamentada "Grounded Theory": La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional* (Vol. 37). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Trufelli, D. C., Bensi, C. G., García, J. B., Narahara, J. L., Abrao, M. N., Diniz, R. W., ... Giglio del, A. (2008). Burnout in cancer professionals: A systematic review and meta-analysis. *European Journal of Cancer Care*, 17(6), 524–531.
- Tylor, E. B. (1871). La ciencia de la cultura. En *El concepto de cultura: textos fundamentales* (pp. 29–46). Barcelona: Anagrama.
- Urbina, N. (1994). La miticidad de "El Güegüense" y el proto-texto de la literatura nicaragüense. *Romance Notes*, 35(1), 53–62.
- Van de Velde, H. (2013). Reto para la Educación en Nicaragua 2013: construir calidad

- educativa, basada en cooperación genuina. *Revista "Sandino Vive,"* (2).
- Van Rekom, J., Van Riel, C. B. ., & Wierenga, B. (2006). A methodology for assessing organizational core values. *Journal of Management Studies*, 43(2), 175–201.
- Vander Zanden, J. W. (1986). *Sociology: A Systematic Approach*. Nueva York: Ronald Press.
- Vargas, O. (1999). *El síndrome de Pedrarias*. Managua: Centro de Estudios de la Realidad Nacional (CEREN).
- Velicer, W. F., & Fava, J. L. (1998). Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231–251.
- Vermeulen, M., & Mustard, C. (2000). Gender differences in job strain, social support at work, and psychological distress. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(4), 428–440.
- Vygotski, L. S. (2005). *Психология развития человека [Psicología del desarrollo humano]*. ЭКСМО, Москва: Изд-во Смысл.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Psicología infantil. Obras escogidas, vol. 4*. Madrid: Visor.
- Watson, S. B., Goh, Y. W., & Sawang, S. (2015). Gender Influences on the Work-Related Stress-Coping Process. *Journal of Individual Differences*, 32(1), 39–46.
- Weil, E. (1961). *Philosophie morale*. Paris: Vrin.
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of achievement motivation and emotion. En *An attributional theory of motivation and emotion* (pp. 159–190). Estados Unidos: Springer US.
- Weinreich-Haste, H. (1986). Brother Sun, Sister Moon: Does Rationality Overcome a Dualistic World View. En J. Harding (Ed.), *Perspectives on Gender and Science* (pp. 113–131). Filadelfia: Falmer.
- Weiss, G. (1981). A Scientific Concept of Culture. *American Anthropologist*, 75, 1376–1413.
- Wiggins, G. (1992). Standards, not standardization: Evoquing quality student work. *Educational Leadership*, 49(8), 26–33.
- Williams, B., Brown, T., & Onsmann, A. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8(3), 1–13.
- Worley, J. A., Vassar, M., Wheeler, D. L., & Barnes, L. (2008). Factor structure of scores from the Maslach Burnout Inventory: A review and meta-analysis of 45 exploratory and confirmatory factor-analytic studies. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 797–823.
- Yannoulas, S. (2005). *Perspectivas de género y políticas de formación e inserción laboral en América Latina (No. E12-22)*. RedEtis.
- Yela, M. (1997). *La técnica del análisis factorial: un método de investigación en Psicología y Pedagogía*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Yoo, Y., & Alavi, M. (2001). Media and group cohesion: Relative influences on social presence, task participation, and group consensus. *MIS Quarterly*, 25(3), 371–390.
- Zavala Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Revista Educación*, 17(32), 67–86.
- Zurriaga-Lloréns, R., González-Navarro, P., & Martínez-Moreno, A. (2007). Prevención psicosocial del burnout en organizaciones laborales. En P. R. Gil-Monte & B. Moreno-Jiménez (Eds.), *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): Grupos profesionales de riesgo* (pp. 71–80). Madrid: Pirámide.

Anexos

Esta información está siendo recogida sólo para propósitos de investigación.

SU CONFIDENCIALIDAD SERÁ RESPETADA.

Por favor, marque con una X o ✓ los círculos y casillas de los cuestionarios de acuerdo a su respuesta.

Código del Participante

--	--	--	--	--	--	--

Fecha de encuesta

				2	0		
Día	Mes			Año			

I. DATOS DEL CENTRO EDUCATIVO y SITUACIÓN LABORAL

1. Nombre del Centro Educativo donde labora actualmente:

--

2. Ubicación del Centro: DEPARTAMENTO:

CIUDAD O COMARCA:

--

--

3. TIPO DE CENTRO:

- PÚBLICO ☐
- PRIVADO ☐
- SUBVENCIONAL ☐

4. ÁREA DEL CENTRO:

- URBANA ☐
- RURAL ☐

5. MODALIDAD:

- Preescolar Regular ☐
- Primaria Regular ☐
- Secundaria Regular ☐
- Preescolar Comunitario ☐
- Extra-edad ☐
- Multigrado ☐
- Secundaria Sabatino ☐
- Secundaria a distancia ☐
- Bachillerato alternativo ☐

6. TURNO DE TRABAJO:

- MAÑANA ☐
- TARDE ☐
- NOCHE ☐

7. TIPO DE CONTRATACIÓN:

- FIJO ☐
- TEMPORAL ☐

8. PLAZAS QUE EJERCE:

- UNA ☐
- DOS ☐
- TRES ☐
- CUATRO ☐

9. Tiempo de laborar en este Centro:

--

10. Años de Experiencia como maestra(o)

--

OTRO:

--

II. DATOS PERSONALES

11. SEXO:	12. ESTADO CIVIL:	13. Grado Académico más alto obtenido:	14. EDAD en años cumplidos:
Hombre <input type="radio"/>	Soltero (a) <input type="radio"/>	Primaria <input type="radio"/>	<input type="text"/>
Mujer <input type="radio"/>	Casado (a) <input type="radio"/>	Secundaria <input type="radio"/>	15. N° de hijos a su cargo
	Con pareja <input type="radio"/>	Escuela Normal <input type="radio"/>	<input type="text"/>
	Divorciado (a) <input type="radio"/>	Licenciatura <input type="radio"/>	16. N° de personas a su cargo
	Separado (a) <input type="radio"/>	Post-Grado <input type="radio"/>	<input type="text"/>
	Viudo (a) <input type="radio"/>		

17. N° de estudiantes que atiende en una jornada de trabajo:

18. TIENE QUE REALIZAR LABORES DE SU TRABAJO EN CASA:

a. EN LA SEMANA:

NUNCA ☐

A VECES ☐

SIEMPRE ☐

b. FIN DE SEMANA:

NUNCA ☐

A VECES ☐

SIEMPRE ☐

21. Mencione materias que imparte:

A continuación encontrará una serie de enunciados acerca de su trabajo y sus sentimientos en el. Le pedimos su colaboración respondiendo a ellos como lo siente. No existen respuestas mejores o peores, la respuesta correcta es aquella que expresa verdaderamente su propia experiencia. Los resultados de este cuestionario son estrictamente confidenciales y en ningún caso accesible a otras personas. Garantizamos su anonimato.

POR FAVOR, INDIQUE LA RESPUESTA QUE MEJOR DESCRIBE SU SITUACIÓN PROFESIONAL COMO MAESTRO(A). MARQUE LA CASILLA DE LA RESPUESTA DESEADA SEGÚN LA CLAVE DE CLASIFICACIÓN:

MBI-HSS

0 – NUNCA

3 – ALGUNAS VECES AL MES

6 – TODOS LOS DÍAS

1 – ALGUNA VEZ AL AÑO O MENOS

4 – UNA VEZ POR SEMANA

2 – UNA VEZ AL MES O MENOS

5 – ALGUNAS VECES POR SEMANA

	0	1	2	3	4	5	6
1. Me siento emocionalmente cansado(a) por mi trabajo							
2. Me siento agotado(a) al final de la jornada de trabajo							
3. Cuando me levanto por la mañana y tengo que ir a trabajar me siento fatigado(a)							
4. Siento que puedo entender fácilmente a mis estudiantes							
5. Siento que estoy tratando a algunos estudiantes como si fueran objetos impersonales							
6. Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa.							
7. Siento que trato con mucha efectividad los problemas de los estudiantes							
8. Siento que mi trabajo me está desgastando							
9. Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo.							
10. Siento que me he hecho más duro(a) con la gente							
11. Me preocupa de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente							
12. Me siento muy enérgico(a) en mi trabajo							
13. Me siento frustrado(a) en mi trabajo							
14. Siento que estoy trabajando demasiado							
15. Siento que realmente no me importa lo que les ocurre a mis estudiantes							
16. Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa.							
17. Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en el aula/clase							
18. Me siento estimulado(a) después de trabajar con mis estudiantes							
19. Creo que consigo muchas cosas valiosas en mi trabajo							
20. Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades							
21. Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada							
22. Siento que los estudiantes me culpan por algunos de sus problemas							

CBP – R

Por favor, indique la respuesta que mejor describe su situación profesional como maestro(a). Marque la casilla de la respuesta deseada según la siguiente clave de clasificación:

- 1 – NO ME AFECTA 4 – BASTANTE
2 – UN POCO 5 – MUCHÍSIMO
3 – MODERADAMENTE

	1	2	3	4	5
1. Me afecta la falta de seguridad o continuidad en el empleo					
2. Me afecta la amenaza de violencia de los estudiantes o vandalismo					
3. Me afecta el sentimiento de estar bloqueado en la profesión					
4. Me afecta el salario bajo					
5. Me afecta estar aislado de los compañeros					
6. Me afectan conflictos con la administración					
7. Me afectan conflictos con los padres de estudiantes					
8. Me afecta la imagen pública de los maestros					
9. Me afecta falta de servicios de apoyo para problemas PROFESIONALES					
10. Me afecta falta de servicios de apoyo para problemas PERSONALES					
11. Me afecta la amenaza de cierres de los Centros Educativos					

Por favor, a continuación indique la respuesta que mejor describe su GRADO DE ACUERDO con cada frase. Rellene el círculo de la respuesta deseada según la siguiente clave de clasificación:

- 1 – TOTALMENTE EN DESACUERDO 4 – DE ACUERDO
2 – EN DESACUERDO 5 – TOTALMENTE DE ACUERDO
3 – INDECISO

	1	2	3	4	5
12. Actualmente los padres de mis estudiantes están implicados en la educación de sus hijos					
13. A los maestros en mi Centro se les anima a intentar soluciones nuevas y creativas para los problemas existentes					
14. Los recursos como la infraestructura y mobiliario en mi Centro son mantenidos adecuadamente					
15. En mi Centro se reconoce a los maestros cuando realizan muy bien su trabajo					
16. Enseñar me agota emocionalmente					
17. Siento que cualquier día podría tener un ataque de nervios, si no dejo de enseñar					
18. A veces tiendo a tratar a los estudiantes como objetos impersonales					
19. Me siento excluido(a) personalmente por mis compañeros					
20. No tengo claro cuáles son mis funciones y las responsabilidades de mi trabajo, al realizar actividades no docentes					

- 1 – TOTALMENTE EN DESACUERDO 4 – DE ACUERDO
2 – EN DESACUERDO 5 – TOTALMENTE DE ACUERDO
3 – INDECISO

	1	2	3	4	5
21. En lo fundamental, yo diría que estoy muy contento(a) con mi trabajo					
22. Actualmente encuentro que mi vida es muy provechosa					
23. Me causa bastante estrés intentar completar informes y otros papeles a tiempo					
24. Cuando realmente necesito hablar a mi superior(a), él/ella muestra disposición a escuchar					
25. A veces tengo que romper las reglas del Centro para llevar a cabo tareas del trabajo					
26. Mi superior(a) me convoca junto con otros compañeros a reuniones para tomar decisiones y resolver problemas comunes					
27. Me siento ansioso(a) y tenso(a) al ir a trabajar cada día					
28. Siento que mis estudiantes son “el enemigo”					
29. Siento presión constante por parte de los otros para que mejore mi trabajo					
30. Hay una diferencia entre el modo en que mi superior(a) piensa que se debería hacer las cosas y cómo yo creo que deben hacerse					
31. Es muy estresante dar una buena educación en un ambiente de poco apoyo financiero					
32. Mi superior(a) toma en consideración lo que digo					
33. Me preocupa beber demasiado alcohol					
34. Recibo información suficiente para llevar a cabo mi trabajo con efectividad					
35. Me siento mal satisfacer demandas en conflictos de estudiantes, padres, maestros y administradores					
36. Sabiendo lo que sé ahora, si tuviera que decidir de nuevo elegir este trabajo, definitivamente lo haría					
37. Mi superior(a) siempre insiste en que resuelva mis propios problemas de trabajo, pero está disponible para ayudarme si lo necesito					
38. Me produce una gran cantidad de estrés el cambio de normas, valores... profesionales					
39. Mi superior(a) “da la cara” por la gente que trabajamos en el Centro.					
40. En general, mi trabajo se adapta muy bien a mis aspiraciones como maestro(a)					
41. Siento que tengo trabajo extra más allá de lo que debería esperarse normalmente de mí					
42. Mi profesión está afectando negativamente mis relaciones fuera del trabajo (familia, amistades, etc.)					
43. Se me hace muy difícil volver al trabajo después de las vacaciones					

1 – TOTALMENTE EN DESACUERDO

4 – DE ACUERDO

2 – EN DESACUERDO

5 – TOTALMENTE DE ACUERDO

3 – INDECISO

	1	2	3	4	5
44. Siento que me es imposible producir algún cambio positivo en la vida de mis estudiantes					
45. Mi Centro reúne materiales suficientes para que los maestros sean efectivos					
46. Siento que realmente no les gusto a mis estudiantes					
47. Siento que mi trabajo está afectando negativamente mi salud					
48. Se me imponen obligaciones relacionadas con el Centro sin los recursos y materiales adecuados para cumplirlas					
49. Intentar impedir que mi trabajo sea demasiado rutinario y aburrido me causa mucho estrés					
50. Actualmente encuentro que disfruto bastante de mi vida					
51. Con frecuencia me siento deprimido respecto a mi profesión					
52. Cuando tengo conflictos con padres de familia o estudiantes, mi superior(a) me da apoyo que necesito					
53. Mis compañeros y yo tenemos tiempo con regularidad durante las horas laborales para discutir temas relacionados con el trabajo					
54. Si un buen amigo me dijera que está interesado en tener un trabajo en mi Centro, tendría serias reservas en recomendárselo					
55. Tener que participar en actividades escolares fuera de las horas habituales de trabajo es muy estresante para mi					
56. Se me informa de las cosas importantes que ocurren en mi Centro					
57. Las demandas de funcionamiento para mi trabajo son demasiado exigentes					
58. Es imposible tratar con estudiantes con una base personal e individual					
59. Puedo predecir lo que se espera de mi trabajo mañana					
60. Encuentro muy estresante estar atento(a) a los problemas y necesidades individuales de los estudiantes					
61. Actualmente encuentro mi vida bastante aburrida					
62. Se me da demasiada responsabilidad sin poder de decisión para cumplirla					
63. Siento que me es inútil hacer sugerencias sobre mi trabajo, porque las decisiones se toman sin tener en cuenta mis opiniones					
64. Me preocupa tomar demasiadas drogas (estimulantes, sedantes, otras)					
65. Mi Centro ofrece incentivos para motivar a lo estudiantes					
66. Tengo sentimientos de intranquilidad acerca de mi futuro profesional					

Muchas gracias por su colaboración

